UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

1025

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

HUITIÈME ANNÉE

36140
3/3/95

TOME XVI DE LA COLLECTION

(1er Juillet 1891. — 31 Décembre 1891.)

Property of Michael Fleming

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PARAISSANT TOUS LES JEUDIS

REDACTEUR EN CHEF : *M. JULES GAUTIER*

PRIX DU NUMÉRO : 25 CENTIMES

ABONNEMENTS :

Paris et Départements.		*Étranger.*	
Un an	10 fr. »	Un an	12 fr. »
Six mois	6 fr. »	Six mois	7 fr. »

PARIS

SOCIÉTÉ D'IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE ADMINISTRATIVES ET CLASSIQUES

PAUL DUPONT, Éditeur

4, rue du Bouloi, Paris

—

1891

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 1.

CHRONIQUE

Nous avons montré, dans notre dernière *Chronique*, que le rôle du maître répétiteur nous paraissait facile à définir ; pour nous, le répétiteur est le collaborateur du professeur. Certes, l'idée n'est pas neuve : elle est contenue dans le nom même du *répétiteur*, qui date de loin ; mais, jusqu'ici, l'idée de surveillance, d'ordre matériel, a trop souvent fait tort à celle de direction du travail, si bien que la négligence des administrateurs, l'incompétence ou le mauvais vouloir des maîtres, la résistance des professeurs, ont empêché qu'on ne tirât parti, sauf exceptions, d'une excellente institution. Puisqu'aujourd'hui on comprend qu'on a fait fausse route, et qu'on s'apprête à rendre aux répétiteurs leur véritable rôle, nous ne verrions aucun inconvénient à leur attribuer le titre de *professeurs adjoints* qui est indiqué dans le Projet de *l'Association* (1), et qui marquerait assez bien la nature de leurs fonctions, si, jusqu'à ce jour, le titre de *professeur* n'avait été réservé, dans les lycées, aux seuls agrégés. Les

(1) Voir les numéros de la *Revue* des 18 et 25 juin 1891.

licenciés pourvus de chaires d'enseignement n'y portent que le titre de *chargés de cours* : un professeur adjoint qui recevrait de l'avancement et serait nommé *chargé de cours*, perdrait donc son titre de *professeur*, et, d'autre part, dans une classe, le *chargé de cours*, le véritable professeur, ne pourrait légalement se parer d'un titre que les règlements accorderaient à son adjoint. Sans doute, il serait puéril d'attacher aux titres une importance trop considérable : on ne peut oublier cependant, qu'après tout, un titre est une manière de définition, et qu'une bonne définition simplifie bien des choses. Or, le Projet admet (art. 27) que les chargés de cours sont choisis parmi les professeurs adjoints, il admet donc la supériorité hiérarchique du premier grade sur le second, et il ne saurait en être autrement, puisque la part de responsabilité attachée au premier est infiniment plus considérable que celle qui est attribuée au second. Il faudra par suite, ou trouver pour les répétiteurs autre chose que le titre de professeur adjoint, ou dénommer les véritables professeurs autrement que par le titre de chargés de cours ; on ne peut, pour grandir la situation morale des uns, risquer d'amoindrir celle des autres ; ce n'est ni ce qu'il faut ni ce qu'on cherche.

Les auteurs du Projet nous diront peut-être que dans leur Exposé des motifs, ils ont admis la division du personnel enseignant en trois catégories : *professeurs titulaires*, *professeurs adjoints*, *professeurs stagiaires*. Cette classification serait excellente si les fonctions de professeurs titulaires étaient toujours remplies par des agrégés ; il y manque un terme si l'on continue à reconnaître que, le titre d'agrégé étant indispensable pour enseigner dans les lycées, quiconque n'en est pas pourvu, n'exerce qu'en vertu d'une délégation temporaire, toujours révocable. Sans doute il est permis de prévoir l'époque où tous les professeurs de lycées seront agrégés, mais ce temps est très loin de nous, et il faut, en attendant, sauvegarder une hiérarchie dont nous ne pouvons pas nous passer.

On arrivera, sur ce point, à s'entendre, comme sur beaucoup d'autres ; il suffit de le vouloir, et il nous semble que, de tous côtés, on le veut sans arrière-pensée. Mais ce simple détail montre que la réforme du répétitorat n'est pas une question isolée, qu'on puisse résoudre sans toucher à beaucoup d'autres, et c'est là-dessus que nous devions attirer l'attention. Ceci se marque mieux encore dans la question des traitements.

L'article 8 du Projet divise les répétiteurs (ou professeurs adjoints) en deux ordres : le premier comprend les licenciés ou assimilés ; le

second les bacheliers ; c'est, en somme, une organisation semblable à celle que le décret du 11 août 1887 a établie dans les collèges, et il n'y a aucune objection sérieuse à lui opposer.

L'article 9 assimile, pour le traitement et l'avancement, les répétiteurs du premier ordre aux chargés de cours des lycées ou aux professeurs des classes élémentaires pourvus de la licence ou du certificat complet, ceux du second ordre aux maîtres des classes élémentaires non pourvus de la licence ou du certificat complet. C'est donc le grade, et non la fonction qui règle le traitement. L'Exposé des motifs le dit nettement : « Sans l'encom-« brement actuel, les professeurs adjoints du premier ordre auraient « droit à un poste de chargé de cours. Et ce droit virtuel nous « amène à cette conclusion : Assimiler les professeurs adjoints du « premier ordre aux chargés de cours des lycées en ce qui concerne « le traitement et l'avancement. La logique absolue et les principes « les plus élémentaires de sociologie exigeraient même que ceux-là « eussent un traitement supérieur à ceux-ci, attendu qu'avec les « mêmes grades et souvent plus de services rendus ils accomplissent « chaque jour un travail plus considérable. »

Il y a là deux propositions qui nous paraissent discutables. En premier lieu, les professeurs adjoints du premier ordre, c'est-à-dire les répétiteurs licenciés, auraient droit, nous semble-t-il, non pas à un poste de chargé de cours de lycée, mais à un poste de professeur de collège. La nomination au poste de chargé de cours constitue un avancement, et un avancement que l'on obtient généralement au choix : il n'y a donc pas là un droit. En second lieu, nous ne pourrions admettre que les professeurs adjoints aient des traitements supérieurs à ceux des chargés de cours, sous le prétexte qu'ils accomplissent chaque jour un travail plus considérable. S'ils ont plus de travail effectif, ou plutôt plus de présence au lycée, ce qui n'est pas la même chose, ils ont moins de travail intellectuel et une part très restreinte de responsabilité, et, dans une profession comme la nôtre, si l'on doit s'efforcer de rendre toutes les fonctions aussi respectables que possible au point de vue matériel et moral, on arriverait aux injustices les plus fâcheuses si l'on prenait le chiffre des heures de présence comme base de répartition pour les traitements. Aussi, l'assimilation des professeurs adjoints aux professeurs des classes élémentaires licenciés ou certifiés nous paraît-elle, beaucoup plus que la première, proche de la vérité.

Ajoutons tout de suite qu'en ceci nous ne prétendons aucune-

ment engager de mesquines chicanes sur le chiffre même des traitements. Nous verrions avec le plus grand plaisir relever les traitements des maîtres répétiteurs ; puisque beaucoup d'entre eux ne peuvent actuellement obtenir les postes de professeurs qu'ils seraient aptes à remplir, il importe de les mettre en état d'organiser leur existence comme s'ils les avaient obtenus. Mais on nous accordera probablement sans difficulté que tous les avantages que l'on fera aux maîtres répétiteurs, il sera juste de les faire aux fonctionnaires qui, avec les mêmes grades, remplissent d'autres fonctions. Il ne serait pas équitable qu'un maître répétiteur licencié ne pût dépasser un traitement de 1,800 francs, assimilé à un traitement de 2,800 francs à cause des avantages de l'internat (1), sous le prétexte qu'il n'y a pas de chaire dans les collèges, tandis qu'un autre répétiteur, plus favorisé, pourrait, comme professeur de collège, arriver à un traitement de 3,400 francs. Mais inversement, il serait injuste qu'un professeur adjoint, si l'on admet l'assimilation de ces fonctionnaires avec les chargés de cours de province ou avec les professeurs élémentaires licenciés de Paris, pût arriver à un maximum de 4,800 francs, tandis qu'un de ses collègues qui aura obtenu une chaire de collège n'atteindrait jamais qu'un maximum de 3,400 francs. D'où il suit que si on assimile pour le traitement et l'avancement les maîtres répétiteurs licenciés aux chargés de cours des lycées, il est indispensable que les professeurs licenciés des collèges obtiennent la même faveur. Nous ne voulions pas montrer autre chose. A nos yeux, si les pouvoirs publics adoptent les modifications pécuniaires indiquées dans le projet de l'Association, ils prennent en même temps l'engagement de faire profiter de relèvements analogues les fonctionnaires qui se trouvent dans les mêmes conditions de grade. Et, à ce titre, si la situation financière le permettait, on ne saurait trop approuver l'initiative des maîtres répétiteurs. Nous ne doutons pas du reste, que si, comme il est à craindre, les finances publiques s'accommodent mal d'un remaniement complet, ils ne sachent se contenter des améliorations qu'on ne saurait leur refuser.

Des observations analogues à celles qui précèdent viennent à l'esprit à propos des indemnités de nourriture et de logement prévues par l'article 10 du Projet, pour les professeurs adjoints qui demanderont à n'être pas logés et nourris dans les lycées.

D'après l'Exposé des motifs, cette division du traitement en deux parties, l'une fixe, l'autre variable suivant les résidences, a été adop-

(1) Art. 1er du décret du 7 juillet 1890.

tée afin que les professeurs adjoints ne s'attardent pas dans leurs fonctions, et que, nommés chargés de cours, ils trouvent, au point de vue de la retraite, un avantage dans la consolidation de la partie variable de leur traitement. Cette préoccupation est juste, mais il est permis de faire remarquer qu'elle s'accorde mal avec la série de cinq classes suivant l'article 9 *bis*, de six classes suivant l'article 9, qui est établie pour les professeurs adjoints de chaque ordre. On paraît prévoir qu'un certain nombre de fonctionnaires accompliront toute leur carrière dans les postes de professeurs adjoints ; et, dans ce cas, il est imprudent de laisser toute une partie de leur traitement, qui, à Paris, atteindra 1,800 francs, en dehors de la retenue ; la retraite se trouverait pour eux diminuée dans une proportion regrettable, et l'inégalité commencerait au moment où il est le moins possible de l'admettre.

De plus, il est permis de se demander par quelles raisons se justifient ces indemnités variables de nourriture et de résidence. Les professeurs adjoints n'auront, si l'on s'en rapporte à l'article 4 du Projet, aucun service exigeant qu'ils couchent et prennent leurs repas dans les établissements.

Comme les professeurs ils seront de service de telle heure à telle heure, après quoi leur liberté sera entière, et leur responsabilité dégagée. Ils feront ce service en étude, tandis que les professeurs le font en classe ; c'est là une question de temps et d'attributions. On ne voit pas qu'en aucun cas il soit nécessaire de les loger au lycée. Il n'y a donc pas de raison, au premier abord, si l'ensemble du Projet est adopté, pour leur faire une situation autre qu'aux chargés de cours. Et cependant, si l'on y regarde de plus près, on est bien obligé de reconnaître que ces indemnités répondent aux nécessités mêmes de la vie. Dans notre régime actuel, un chargé de cours de première classe touche 4,800 francs à Pontivy comme à Reims ou à Rouen ; les règlements ne tiennent aucun compte des différences considérables que les régions et le chiffre de la population apportent dans les conditions de l'existence ; c'est là certainement une des imperfections de notre système, et notre idéal doit être d'arriver un jour à les atténuer.

Le Projet qui nous occupe a cru résoudre la question, seulement il ne la résout que pour une classe de fonctionnaires. Si on accepte pour ceux-là cette solution, il faudra bien l'accepter pour les autres, car on ne fera comprendre à personne pourquoi les professeurs adjoints que leur service n'obligera nullement à l'internat auraient

droit, s'ils n'habitent pas le lycée, à des indemnités proportionnelles, que l'on refuserait à d'autres fonctionnaires ayant les mêmes titres. D'où suivrait cette nécessité de modifier tous les traitements d'après un système nouveau qui admettrait une partie fixe et une partie variable. Or une opération de ce genre, appliquée à l'ensemble du personnel, aboutirait certainement à une augmentation de dépenses sur beaucoup de points, et il ne semble pas qu'on puisse ni l'attendre ni la demander à l'heure actuelle. — Il importe donc, comme nous l'avons déjà dit, de mesurer toutes les conséquences du Projet et de calculer toute la série d'engagements ultérieurs qui s'en déduisent logiquement.

Nous faisons des vœux pour que les maîtres répétiteurs obtiennent le plus possible; nous n'espérons pas qu'on puisse leur accorder tout ce qu'ils demandent. Nous avons toujours pensé qu'il fallait apporter en ces questions, où l'argent se mêle, une grande discrétion : on ne les peut cependant passer sous silence. C'est le devoir du gouvernement d'améliorer autant qu'il le peut le sort de ceux de ses serviteurs qui ont le droit de se compter parmi les plus fidèles et les plus utiles ; c'est leur devoir à eux d'attendre, quand il le faut. La réforme du répétitorat peut devenir, au point de vue des traitements, le point de départ d'une heureuse amélioration : il serait funeste de s'imaginer qu'on est proche du point d'arrivée.

JULES GAUTIER.

LA DEUXIÈME LANGUE VIVANTE
DANS L'ENSEIGNEMENT MODERNE

L'enseignement spécial a vécu, après trente années d'une existence rendue souvent difficile par les dédains d'un grand frère quelque peu altier. L'enseignement moderne qui le remplace aura-t-il plus heureuse fortune ? C'est la question que tous se posent. Bon nombre de théori-

ciens y ont déjà fourni réponse. Ces consultations *a priori* sur les maux dont souffrira le nouveau-né sont données surtout, sinon exclusivement, par des médecins Tant-Pis. Nous voudrions, laissant de côté tout ce qui appartient à l'arsenal des arguments couramment employés, appeler l'attention sur certaines dispositions du programme nouveau. Elles sont de nature, si nous ne nous trompons, à assurer des résultats qu'on n'a pas indiqués, et à apporter un concours utile à cette œuvre de culture générale de l'esprit, qui est la raison d'être de l'organisation nouvelle.

C'est en effet le point capital de la réforme de rendre aux études littéraires une part prépondérante dans la formation des jeunes intelligences. On veut ainsi assurer de bonne heure à l'esprit ces qualités générales sans lesquelles les études spéciales risquent d'être prématurées ou infructueuses. Cette discipline utile, cette pratique de la réflexion, de l'analyse, de la comparaison ; cet assouplissement et cet affinement de l'intelligence que l'étude du latin et du grec assurent dans l'enseignement classique, l'enseignement moderne les demandera à l'étude de l'allemand et de l'anglais. Pour rendre le parallélisme complet, l'allemand seul occupera d'abord les élèves ; l'étude de l'anglais s'y ajoutera dans la classe qui correspond à celle où commence l'étude du grec dans l'enseignement classique.

On a protesté contre cette prétention de faire jouer à l'allemand le même rôle qu'au latin. On a accumulé, pour prouver la supériorité de la langue classique, des considérations dont il serait puéril de contester la valeur. Il est très vrai que son caractère plus purement synthétique, ses flexions plus nettes et plus sonores, l'extrême plasticité de sa construction, la ressemblance même de ses radicaux avec ceux du français, lui assurent de notables avantages. Ce qui cesse d'être juste, ce sont les conclusions que l'on tire de ces faits. Prouver qu'une machine excelle à produire certain travail, ce n'est pas établir qu'aucune autre ne la puisse remplacer. Les caractères que présente le latin, l'allemand, grâce au même génie synthétique, les présente aussi, bien qu'à un moindre degré. Il faudra sans doute plus de temps et de patience aux maîtres pour faire comprendre aux élèves ce mécanisme délicat et ingénieux du langage que le latin laisse apercevoir plus aisément. Mais le résultat sera atteint également. D'ailleurs, du point de vue où il faut se placer pour juger la conception d'un enseignement moderne, on fera bon marché de cette infériorité que nous reconnaissons. Si l'allemand a le tort d'être un instrument pédagogique moins parfait, il a l'immense avantage d'être vivant, d'être par lui-même et pour lui-même un objet d'étude utile, d'assurer aux jeunes gens qui l'auront appris un surcroît de force pour les luttes de la vie ou pour le service du pays.

Mais quant à ce qui est de la deuxième langue, grec d'une part, anglais de l'autre, il est permis d'espérer que la comparaison des deux systèmes d'études sera tout à l'avantage du nouveau. On sait ce que donne, ce qu'a toujours donné l'enseignement du grec. En dehors d'une infime minorité, nos élèves arrivent au baccalauréat avec un bagage vraiment insignifiant. Rien ne sert de se leurrer, de se payer de mots, de célébrer les beautés de la littérature grecque. Le fait déplorable, mais mille fois avéré, c'est que l'enseignement du lycée ne met aucunement nos jeunes gens en état de lire les textes. Le mal est fort ancien, et il persiste malgré tous les changements de programmes. Que l'étude soit commencée en 6e, en 4e ou en 5e, le résultat définitif est le même. Il semble qu'il y ait là dans notre cours d'études un *caput mortuum* dont l'optimisme le plus robuste n'oserait guère attendre pour l'avenir plus que le passé n'a pu en tirer. Faut-il prévoir un même effet de l'étude d'une deuxième langue moderne ? Nous croyons qu'en toute modestie on peut espérer mieux ; et, sans rechercher toutes les causes qui semblent condamner le grec à l'insuccès, nous pouvons noter quelques différences qui s'imposent tout d'abord à l'attention.

Le grec vient, en 4e, s'ajouter à l'étude de deux autres langues étrangères : latin, et anglais ou allemand. Il sollicite l'effort des élèves pour une étude plus difficile que les précédentes, il se présente à eux sous une forme qui déjà, par elle-même, semble les intimider ; il leur impose, à un âge où l'esprit des enfants ne se prête plus docilement à ce travail fastidieux, l'étude de paradigmes touffus ; il leur présente un vocabulaire extrêmement riche où ne se retrouve pas cette parenté avec le français qui a facilité l'acquisition des termes latins. L'anglais au contraire s'ajoutera à une seule langue étrangère, et il aura l'avantage de paraître aux élèves beaucoup plus facile que cette première langue. Après une promenade de plusieurs années parmi les broussailles de la déclinaison germanique, après avoir été mis au régime de cette syntaxe de construction où les Allemands s'initient de bonne heure aux beautés du caporalisme le plus rigide, nos jeunes Français aborderont avec bon vouloir l'étude d'une grammaire qui a banni toutes les complications inutiles et arbitraires, et celle d'un vocabulaire dont presque tous les termes leur rappelleront un mot allemand déjà connu, ou un mot français facilement reconnaissable.

Or, cette collaboration de la bonne volonté de l'élève avec le zèle du maître offre la plus précieuse garantie de succès. Elle rend tout possible, et sans elle rien ne se peut. Elle manque au grec, comme elle manquait naguère à ces exercices défunts, vers latins ou discours latins, qui ont traîné dans nos classes une existence moribonde bien avant que les programmes ne les eussent condamnés. Nous comptons qu'elle ne fera pas défaut à l'étude de l'anglais, et grâce à elle on obtiendra de cette étude les résultats qu'elle peut donner.

Quels sont ces résultats ? D'abord, pas n'est besoin de le dire, une connaissance sérieuse de la langue. Connaissance assez élevée pour permettre aux élèves l'accès de cette littérature, la plus variée, la plus riche, la plus originale, la plus saine aussi qu'aient produite les civilisations modernes. Connaissance pratique, en outre, qui prépare nos jeunes Français à se servir, quand il sera utile, de cet idiome que parlent, dans toutes les régions du globe, vingt peuples et plus de cent millions d'hommes. Mais l'enseignement de cette seconde langue peut et doit prendre encore une part active et toute spéciale à cette formation des esprits, qui est la raison d'être essentielle d'études secondaires (1). Il ne nous semble pas que ce côté de la question ait été mise en lumière comme il le mérite.

Nous constations tout à l'heure que l'allemand doit sa valeur pédagogique à son caractère éminemment synthétique. A l'extrémité opposée de l'échelle, l'anglais prend place comme la plus analytique des langues européennes. Est-ce énoncer un paradoxe que de voir un bénéfice pour l'enseignement dans le fait même de cette opposition ? Il ne s'agit pas, dans l'espèce, de faire entre les deux langues un choix exclusif. Il s'agit de savoir s'il n'est pas heureux qu'au lieu de demander aux élèves des efforts déjà faits, l'étude nouvelle mette en jeu dans leur intelligence d'autres facultés, ou soumette les mêmes facultés à une gymnastique différente. La réponse ne resterait pas douteuse si nous pouvions montrer, non seulement que l'anglais fournit un utile instrument de culture, mais que la nature du travail qu'il demande est particulièrement appropriée aux besoins intellectuels de jeunes gens de treize ou quatorze ans.

Dans une langue synthétique chaque terme porte avec lui dans sa terminaison, une sorte d'étiquette par laquelle sont indiqués son rôle dans la phrase et ses rapports avec les autres termes. Si bien que le travail de traduction consiste à noter ces indications avant de rechercher le sens des termes eux-mêmes. Dans l'anglais, au contraire, où les flexions ont presque entièrement disparu, les mots n'ont rien en eux qui trahisse leur fonction ou leurs rapports réciproques. La conséquence est que l'effort de recherche, d'invention, est proportionnellement accru. Nous faisons abstraction, bien entendu, des difficultés qui peuvent tenir à l'obscurité même de la pensée. On peut dire d'une façon générale que si, dans une langue synthétique, la connaissance des formes conduit à celle du sens, dans une langue telle que l'anglais, au contraire, c'est la perception du sens qui permet de passer à l'analyse des propositions et des termes. Pour les jeunes enfants il est

(1) Nous devons rappeler que l'idée de faire étudier, à partir d'un certain moment, une seconde langue vivante, est empruntée au plan d'études de l'enseignement secondaire spécial. (*N. d. l. R.*)

*

sans doute utile que ce travail de découverte du sens soit dirigé et facilité par les étiquettes dont nous parlions tout à l'heure. Mais pour des esprits plus mûrs, il est permis de penser que l'avantage est plus grand dans un travail qui demande un effort plus personnel, plus vigoureux de recherche et d'initiative. La différence entre les deux exercices n'est pas sans analogie avec celle que l'on trouve entre l'élaboration d'un calcul où il s'agit d'appliquer des procédés exactement appris, et la solution d'un problème qui met en jeu des facultés d'invention, de sagacité, d'imagination.

Cette discipline de l'esprit par l'étude et la comparaison des formes grammaticales, cette éducation féconde que l'on demande au latin ou à l'allemand, il n'est pas bon qu'elle se prolonge au delà de certaines limites. Elle est un moyen, non pas un but. Elle ne doit pas être poussée jusqu'à cette analyse outrée et pédantesque de formes vides, qui est l'écueil de ce genre d'études. Quand arrive l'adolescence, il devient nécessaire d'offrir à l'esprit de plus substantiels aliments, de l'occuper des réalités, et, puisqu'il s'agit de langage, des idées que recouvrent les mots. C'est peut-être parce que la grammaire grecque est trop hérissée de riches paradigmes que ces mêmes élèves qui se passionnent pour l'histoire de la Grèce, dont l'esprit s'ouvre avec avidité à toute révélation de la beauté grecque dans le domaine des arts ou de la littérature, restent si obstinément rebelles à l'assimilation de la langue. L'anglais ne court point pareil danger. Sans doute il faudra s'occuper de la grammaire anglaise, car c'est une des erreurs à la fois les plus répandues et les plus manifestes que de dire qu'il n'y a pas de grammaire de l'anglais. Mais cette grammaire offre un caractère tout particulier. Quand l'élève aura, en quelques leçons, épuisé l'étude des « formes », il se trouvera en face d'une syntaxe extrêmement riche et toute philosophique où tout dépend de l'idée exprimée, et rien de la vertu propre des mots ni de la forme de la phrase; si bien qu'ici plus qu'en aucune langue, étudier la grammaire c'est vraiment s'occuper directement de la pensée (1).

On nous permettra d'appuyer sur quelques exemples précis ces affirmations générales. Dès le début, l'élève, habitué à cette anarchie qui dans le français et plus encore dans l'allemand distribue les genres de façon si capricieuse et parfois si baroque, l'élève se trouvera en présence de cette règle si simple et si logique : le genre des noms est fixé par la nature des choses qu'ils représentent. Bientôt viendra se poser la question de l'emploi de l'article. Quand il s'agit de tout jeunes

(1) « La loi secrète de cette langue est toute philosophique.... Il n'y a pas de grammaire des formes, mais il y a une grammaire de pensée d'une profondeur et d'une délicatesse infinies. » (Em. Chasles, *Gramm. angl.*, 2e *partie. Introduction.*)

enfants, on se contente d'indiquer largement la règle. Mais avec de grands garçons il faudra aborder de front la difficulté. Eux-mêmes solliciteraient à chaque instant l'explication des faits nombreux qu'un énoncé trop vague de la loi ne paraîtrait pas justifier. Et puis quel profit pour l'esprit dans ce travail de réflexion qui est chaque fois nécessaire pour reconnaître si la nuance de la pensée à exprimer appelle ou repousse le signe de la détermination! — A chaque pas qu'ils feront, les élèves seront amenés à reconnaître avec quelle rigueur l'anglais s'est affranchi de toute difficulté capricieuse — à l'exception, bien entendu, de la prononciation — de tout impedimentum inutile. Ils noteront toutes ces simplifications, suppression des désinences variables dans les adjectifs, emploi rigoureusement logique des modes, uniformité de la conjugaison, sans ces variations et ces substitutions d'auxiliaires qui dans notre langue causent tant d'embarras, etc., tous les caractères enfin par lesquels cette langue fournit à la pensée le vêtement le plus souple et le plus simple, celui qui la masque et la déguise le moins.

Avec des élèves plus avancés, le professeur pourra se proposer autre chose. Il leur montrera comment cette langue logique est restée une langue poétique; comment chez elle le sens premier du radical est resté presque toujours apparent dans les emplois divers auxquels il a été adapté; comment la métaphore, ce grand agent de création des mots, y reste jusqu'au bout sensible non pas seulement aux érudits, mais au vulgaire. Il pourra opposer cette tendance du français, langue de dialecticiens et de raisonneurs, qui dans le verbe voit surtout le résultat de l'action, et cet usage de l'anglais qui, préoccupé toujours d'exprimer le mode d'action, accompagne l'énoncé du fait de l'évocation d'une image. Les jeunes auditeurs suivront encore le maître avec intérêt quand il leur montrera combien les Anglo-Saxons ont enfoncé dans leur langue l'empreinte des qualités ou des caractères qui leur ont fait dans le monde la place qu'ils y occupent. S'inspirant de travaux récents dont l'originalité et la pénétration lui sont connus, il pourra montrer dans la langue que s'est faite l'Anglais cette énergique affirmation du moi, cette distinction toujours présente de ce que l'individu fait librement et de ce qui lui est imposé par les forces extérieures, qui est aussi la caractéristique des Anglais et des Américains, qui explique leur histoire, leur politique, leur littérature et leurs mœurs.

Enfin, dans cette étude qui, nous le répétons, s'occupe de pensées plus que de formes, l'occasion se présentera de parler non plus seulement à l'intelligence et à la curiosité des enfants, mais même à leur conscience. Ne croit-on pas, par exemple, que dans une leçon consacrée à la traduction de notre verbe « devoir », le professeur pourrait utilement s'élever au-dessus des pures observations grammaticales? En indiquant les sens divers que recouvre ce mot, il ferait remarquer à ses élèves la

préoccupation morale à laquelle a obéi le génie de l'anglais quand il a distingué avec un soin scrupuleux la notion d'une dette de celle d'un fait à venir, et la nécessité fatale de l'obligation qui sollicite la volonté libre. Ce n'est pas la rencontre fortuite d'accidents aveugles qui fait que l'anglais exprime si fortement ces différences de la pensée, et ne laisse aux hésitations de l'action nulle complicité dans les confusions du langage.

Pour nous résumer, nous croyons que l'étude de l'anglais dans la quatrième moderne viendra s'ajouter avec fruit aux études antérieures; nous esperons que, même dans le peu d'années qui lui sont consacrées, elle donnera d'heureux résultats, à la fois pédagogiques et pratiques. Nous serions heureux que notre modeste avis pût contre-balancer dans une mesure quelconque l'effet du diagnostic fâcheux qu'ont porté déjà plusieurs cliniciens en renom. Il serait profondément regrettable que les maîtres qui auront à faire vivre et prospérer le nouvel enseignement se laissassent persuader qu'il est voué à une irrémédiable débilité. Et si l'on trouve qu'il y a quelque exagération ambitieuse dans le rôle que nous entrevoyons pour le professeur d'anglais, nous acceptons volontiers le reproche. Il faut espérer que dans les différents ordres d'étude tous les maîtres auront beaucoup d'ambition (pour leur enseignement, il s'entend). Ce sera la preuve chez eux de cette conviction, de ce feu sacré, de cette volonté de réussir dont l'absence condamnerait la réforme nouvelle, comme d'autres qui l'ont précédée, à l'insuccès.

LÉON MOREL.

CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE DES LYCÉES ET COLLÈGES

RAPPORT SUR LE CONCOURS DE 1890 (*suite.*)

LANGUE ALLEMANDE.

Le progrès que nous avons remarqué en 1889 dans la pratique qu'ont les candidats de la langue allemande s'est également manifesté cette année. Les épreuves orales ont confirmé l'impression favorable produite par les compositions écrites. Plusieurs des candidats admis se sont formés à la langue parlée par un séjour plus ou moins prolongé

en Allemagne et en sont revenus avec des connaissances assez sûres pour que l'on puisse sans crainte leur confier l'enseignement de l'allemand dans les classes élémentaires. Nous ne saurions trop engager leurs collègues à les imiter.

Quand on sait déjà lire et traduire convenablement, le profit que l'on peut tirer d'un séjour à l'étranger, ne fût-ce que de quelques semaines, est en effet inappréciable, non seulement à cause des connaissances nouvelles qu'on y acquiert, mais surtout à cause de la sûreté et de la confiance qu'on y gagne. Nous ne voulons pas demander aux professeurs des classes élémentaires une connaissance aussi approfondie de la langue étrangère que celle que l'on exige du professeur spécial de langues vivantes qui, pendant des années, a fait de l'allemand ou de l'anglais sinon l'unique, du moins le principal objet de ses études ; mais encore faut-il que le professeur élémentaire puisse parler en allemand avec ses élèves, même dans la classe préparatoire, de ce qui les intéresse à juste titre plus qu'autre chose, parce que c'est la réalité ; il doit pouvoir, en dehors du cours préparé, profiter du moment même où une circonstance fortuite aura attiré l'attention de l'enfant sur tel ou tel phénomène de la nature, pour lui en apprendre les termes, les expressions en langue étrangère.

Un orage éclate pendant la classe d'histoire ou de géographie; les yeux de l'enfant ne sont plus sur l'atlas ni sur la carte murale ; ses regards se portent sur la fenêtre fouettée par la pluie ; ses oreilles, pleines du bruit du tonnerre, n'entendent plus le récit du maître ; il ne voit plus que les éclairs, n'entend plus que le bruit de l'orage. Qu'à ce moment le professeur lui enseigne comment on dit en allemand *les nuages, la pluie, l'orage, le tonnerre, les éclairs ;* qu'avec ces mots ils forment de petites phrases, plus tard écrites au tableau, et lorsqu'un phénomène analogue se reproduira, il sera tout étonné que bon nombre de ses élèves aient gardé le souvenir de ces mots bien plus aisément que s'ils les avaient, en d'autres circonstances, lus et étudiés dans le meilleur des livres.

La plupart de nos candidats heureux nous ont prouvé qu'ils étaient capables de faire ainsi des *leçons de choses* en allemand. Quant aux autres, si leurs traductions ont été très souvent suffisantes et parfois bonnes, il n'en a pas été toujours de même de la prononciation ni de la conversation; or ce sont là deux points essentiels dans une classe élémentaire, où l'enseignement de la langue vivante doit surtout être oral. Si le professeur ne prononce pas bien lui-même, comment peut-il enseigner à ses élèves une prononciation correcte ? S'il n'est pas complètement maître de la langue étrangère, comment oserait-il s'en servir en classe ? Le livre jouera dès lors le rôle principal, tandis qu'il ne doit être que l'auxiliaire de l'enseignement oral, le répertoire dans lequel l'enfant retrouve, imprimés correctement, les mots qu'il aura d'abord entendus de la bouche de son professeur, qu'il aura vus écrits au tableau et transcrits plus ou moins exactement sur son cahier.

Nous ne pouvons donc que renouveler à nos candidats la recommandation, que nous leur avons déjà faite, de veiller à leur prononciation, de s'exercer à l'usage pratique de la langue étrangère, et quand ils auront compris combien un séjour à l'étranger les y aidera, ils deviendront les meilleurs auxiliaires des professeurs de langues vivantes dans nos établissements de l'Université.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Quoique la composition d'histoire portât sur une des époques les plus intéressantes de la monarchie française, elle n'a pas été aussi satisfaisante que nous devions l'espérer. Il s'agissait de Louis XI : il fallait dire quelle était la situation du royaume à son avènement ; exposer comment l'autorité royale, affaiblie, contestée, dans un pays morcelé et gouverné par des seigneurs tout-puissants dans leurs provinces, devint un pouvoir absolu, grâce à la sagacité, à l'adresse, à la persévérance et à la ténacité de ce roi ; et rappeler que la France, qui déjà avait fait un effort sublime sous le règne précédent pour échapper à la ruine, se trouva à la mort de Louis XI grande, forte et respectée de ses voisins.

Si tous les candidats connaissaient, très superficiellement parfois, les principaux faits du règne, quelques-uns seulement ont dépeint Louis XI avec sa physionomie véritable et fait ressortir son action déterminante sur la formation de l'unité française. La plupart ont répété les banalités des vieux manuels sur ce roi « méfiant, menteur, fourbe, cruel », sans plaider les circonstances atténuantes, sans montrer qu'il fut un des plus fins politiques, sinon un des plus grands parmi nos rois.

L'épreuve orale d'histoire a été en général assez bonne ; elle nous a dédommagés jusqu'à un certain point de l'insuffisance de l'épreuve écrite, nous avons même eu la satisfaction d'entendre quelques biographies d'hommes illustres, quelques expositions des scènes historiques célèbres, bien composées, claires, interessantes, dites avec chaleur et mises à la portée d'un jeune auditoire, ce que nous n'avions pas obtenu les années précédentes. Ce résultat est dû à une innovation du jury, à la résolution qu'il a prise l'année dernière de restreindre le nombre des sujets à étudier et d'en publier le programme ; les candidats, ayant un champ de travail limité, ont pu se préparer d'avance et nous donner autre chose que les détails secs et peu appropriés que l'on trouve dans le dictionnaire biographique mis à leur disposition une heure avant la leçon.

Le sujet de géographique, *La frontière française de Dunkerque à Belfort*, est de ceux qu'on ne peut permettre à un professeur d'ignorer. Tout maître doit pouvoir tracer avec sûreté et clarté le croquis de cette frontière ; dessiner les cours d'eau, marquer les montagnes, indiquer nettement en leur lieu les places qui ont été fortifiées pour la défense du territoire et toutes les particularités topographiques qui caractérisent la contrée. Une vingtaine de compositions sont vraiment remarquables par l'exactitude des faits, par le choix des détails et par la netteté de la carte qui illustre le texte ; mais, par contre, près de trente copies sont d'une médiocrité regrettable, et une dizaine sont nulles.

En géographie comme en histoire, l'examen oral a témoigné d'une marche en avant très accentuée. Nous sommes heureux de constater le progrès qu'a fait cet enseignement depuis la création du concours, c'est-à-dire depuis une dizaine d'années.

SCIENCES MATHÉMATIQUES

Ce titre est trop ambitieux. C'est *Premiers Eléments d'arithmétique et de géométrie* qu'il faudrait dire.

Les élèves des classes élémentaires n'ont à apprendre que la pratique des opérations et le système métrique, que le plan d'études réserve à la septième ; la géométrie est représentée, pour eux, par la connaissance des figures et des volumes pour l'étude élémentaire du dessin linéaire.

Mais le savoir des maîtres doit dépasser les limites de leur enseignement. C'est le moins qu'on puisse leur demander que de connaître les raisons des choses qu'ils ont à montrer aux enfants. Et nous n'insistons sur ce point que pour répondre à ceux qui se plaignent de nos exigences et estiment qu'ils n'ont pas d'autre bagage à nous présenter que celui dont ils doivent munir leurs élèves.

Trois questions étaient à résoudre : la première était choisie en vue de prouver l'habileté des maîtres à se faire comprendre des enfants ; la seconde, *un problème d'arithmétique*, aurait pu être facilement résolue par un bon élève de septième ; quant à la troisième, c'était une construction géométrique simple, c'est-à-dire une véritable question de dessin linéaire.

La moitié des candidats ont remis des compositions insuffisantes ; une copie est complètement nulle ; une vingtaine sont assez bonnes ou passables ; les autres sont médiocres ou faibles. Nous avons eu de meilleurs résultats dans des concours précédents, quoique l'épreuve mathématique ait toujours laissé à désirer en quelque point et, en particulier, pour la correction du langage ; sous ce dernier rapport, nous n'avons pas d'amélioration à signaler. Ainsi, l'on dit : *partager un nombre en 68,7 parties égales ; porter le rayon sur la circonférence*, et l'on écrit $\frac{1}{7} = \frac{2}{17}$, avec l'intention, comme le montre la suite du discours, d'exprimer tout autre chose que ce que l'on lit dans cette étrange formule ; voulant exposer la division d'un nombre par un autre, on rappelle, en guise d'explication, qu'il s'agit de tel cas de la division des nombres entiers ou décimaux. Quelques-uns sortent du cadre de leur programme et compliquent la question à résoudre en recourant à l'algèbre.

Les expositions orales n'ont fait que confirmer nos observations sur l'inexpérience des candidats. Nous avons vu de plus, avec regret, qu'ils sont en général peu préparés à l'enseignement si important du calcul mental, qu'ils se servent avec gaucherie, en gens qui n'en ont pas l'habitude, des objets mis à leur disposition dans le but de rendre sensibles les procédés qu'on emploie pour la mesure des surfaces et des volumes, et qu'ils ne savent guère suppléer à l'absence de ces objets par des découpures en papier ou en carton, exercice si propre à intéresser et à instruire les élèves.

La partie mathématique n'est certes pas la plus importante du programme ; mais les candidats nous paraissent avoir une tendance fâcheuse à la négliger ; le jury s'efforcera de réagir contre cette tendance, dans l'intérêt de la préparation des élèves des classes élémentaires aux études scientifiques des classes plus élevées.

(*La fin au prochain numéro.*) A. GAUTIER.

BIBLIOGRAPHIE

Arvède Barine. — *Bernardin de Saint-Pierre*. 1 vol. Hachette. 1891.

L'office de la critique est de détruire les légendes, et elle s'en acquitte avec une malicieuse gravité. Non seulement elle nous montre la vanité des rêves qui enchantaient notre imagination, mais souvent elle en rit. Elle est impitoyable. Les hommes ne sont pas plus épargnés que les œuvres. Elle leur arrache le manteau d'apparat qui les couvrait et que nous admirions : en vérité, quand elle n'est pas contrainte de démasquer l'homme pour faire comprendre l'œuvre, on est tenté de regretter sa clairvoyance. Par exemple, nous avions tous dans l'esprit, le souvenir de la gravure de Frédéric Lignon, d'après un dessin de Girodet, qui nous représente un Bernardin de Saint-Pierre, jeune, beau, avec une chevelure abondante et bouclée, et de grands yeux très doux qui semblent se poser sur les hommes et les choses en les caressant. C'est le type du berger virgilien. L'expression du visage est tendre, un peu molle : il s'y reflète une âme compatissante, destinée à demeurer toujours fraîche, à sourire à la nature, à se répandre en effusions sur ses harmonies. Mais voilà que Mme Arvède Barine vient nous montrer avec des preuves indiscutables tout l'artifice de la légende. Malgré ses rêves humanitaires et ses utopies, Bernardin était en réalité ombrageux, d'une ambition remuante, d'une irritabilité qui fait songer à un J.-J. Rousseau plus capable d'attendrissement, mais avec des emportements plus farouches : même, à une certaine époque de sa vie, il nous est présenté comme un « névrosé ». Le contemporain de Florian apparaît ainsi tout à fait moderne. D'ailleurs, Mme Arvède Barine a mis dans sa démonstration tant de verve, un talent de style si distingué, que même les admirateurs de Bernardin, tout en regrettant leurs illusions, feraient grâce à ses ironies pour la finesse et la gaieté de son plaidoyer.

***

Quand on néglige dans l'œuvre de Bernardin de Saint-Pierre les développements fades et faux, où se complaisait sa « sensiblerie », pour dégager les idées et les sentiments qui ont ému son âme d'une émotion nouvelle, on est étonné de la hardiesse et de la singularité de ses tentatives. D'abord, nul, au xve siècle, n'a exprimé avec plus de vigueur la

prépondérance du sentiment dans les créations des œuvres du génie. Au milieu d'idées vagues, se glisse ce développement très ferme, où se marque la pensée d'un philosophe. « La raison produit beaucoup d'hommes d'esprit dans les siècles prétendus policés; et le sentiment des hommes de génie dans les siècles prétendus barbares. La raison varie d'âge en âge et le sentiment est toujours le même. Les erreurs de la raison sont locales et versatiles, et les vérités de sentiment sont constantes et universelles. La raison fait le moi grec, le moi anglais, le moi turc; et le sentiment, le moi homme et le moi divin... Le sentiment se flatte, au milieu des ruines, des combats et de la mort même, de je ne sais quelle existence éternelle; il poursuit dans tous ses goûts les attributs de la divinité, l'infinité, l'étendue, la durée, la puissance, la grandeur et la gloire; il en mêle les désirs ardents à toutes nos passions; il leur donne ainsi une impulsion sublime; et en subjuguant notre raison, il devient lui-même le plus noble et le plus délicieux instinct de la vie humaine. » Avant lui, Vauvenargues avait déjà réclamé en faveur du sentiment trop dédaigné par la littérature moraliste du XVIIe siècle. Mais le sentiment n'était pour lui que l'expansion d'un cœur bon, l'enthousiasme où s'exaltent les âmes vaillantes, éprises de la vertu. Avec moins de grâce, mais avec plus de force, Bernardin déclare que le sentiment est le propre de l'homme, et la marque en lui de la divinité. La raison est condamnée. Le sentiment est vanté pour sa force instinctive et le déploiement « infini » et « glorieux » qu'il permet à notre originalité. Tout cela est magnifiquement pensé par un esprit qui a le sentiment du lyrisme, et qui, en indiquant ses réserves sur la littérature du passé, nous donne le pressentiment de la littérature de l'avenir. C'est un précurseur. L'œuvre de Lamartine par exemple est l'illustration de la pensée de Bernardin et la réalisation achevée de ses vœux.

***

On peut dire en outre que toute une partie de l'œuvre de Chateaubriand est contenue dans les « Études de la nature » et les « Harmonies ». La première de ces œuvres ressemble à un commentaire développé et délayé du traité de Fénelon sur l'Existence de Dieu. La seconde, en dépit de ces arguments des causes finales sur lesquels il est trop facile de s'égayer, renferme quelques passages d'un sentiment tout nouveau qui ont inspiré Chateaubriand en lui donnant sans doute l'idée de ses poèmes philosophiques. La religion de l'écrivain est déjà cette religiosité sentimentale, féconde en arguments littéraires, et prodigue de développements esthétiques. « Il n'y a que la religion qui donne à nos passions un grand caractère, » dit Bernardin. Chateaubriand dira à son tour : « La religion aussi est une passion; » et l'on sait que cette pensée a guidé et renouvelé toute une partie de sa critique littéraire. Ainsi, dans

la même œuvre où Bernardin s'épuisait en vains efforts pour expliquer l'intervention de la Providence à tous les moments et dans les moindres détails de la vie universelle, et continuait à développer ces considérations dont Buffon, six années auparavant, avait démontré l'inanité, dans cette même œuvre, il trouvait, comme en se jouant, une idée qui allait transformer notre littérature. Il a été ainsi un de ces rêveurs qui, se détournant du passé et ignorant le présent, esquissent dans leurs œuvres imparfaites les grandes œuvres futures. Comme tous les génies de transition, il a dû être incomplet, mais fécond.

* * *

L'écrivain n'est pas moins original que le penseur. On a sans doute raison de dire que Rousseau avait déjà donné à notre langue la couleur et le mouvement. Mais la phrase est encore oratoire : c'est le style de Balzac appliqué à la peinture des objets extérieurs. Le paysage de Rousseau est trop souvent abstrait : la lumière s'y répand avec abondance en tons chauds et vibrants ; toutefois on ne trouve guère chez lui ces descriptions précises et poursuivies dans le détail, ces touches locales, ce goût et ce besoin des nuances, qui révèlent non seulement une sensibilité directement saisie par les choses, mais une vision aiguë. Bernardin de Saint-Pierre est le premier qui ait porté dans le style les exigences de la peinture minutieuse. Chateaubriand procède de Rousseau. De Bernardin procèdent Théophile Gautier et Flaubert. En écrivant les lignes suivantes, il a donné comme le manifeste du style descriptif et pittoresque : « L'art de rendre la nature est si nouveau que les termes n'en sont pas inventés. Essayez de faire la description d'une montagne de manière à la faire reconnaître : quand vous aurez parlé de la base, des flancs et du sommet, vous aurez tout dit. Mais que de variété dans ces formes bombées, arrondies, allongées, aplaties, cavées !... Vous ne trouvez que des périphrases : c'est la même difficulté pour les plaines et les vallons... Il n'est donc pas étonnant que les voyageurs rendent si mal les objets naturels. S'ils vous dépeignent un pays, vous y voyez des villes, des fleuves et des montagnes ; mais leurs descriptions sont arides comme des cartes de géographie : l'Indoustan ressemble à l'Europe ; la physionomie n'y est pas. » Dans une page très finement écrite, Mme Arvède Barine nous présente Bernardin au cours de ses voyages, notant ce qu'il observait, comme un peintre prenant des croquis, curieusement. « Il notait les couleurs, leurs nuances les plus subtiles, leurs variations selon l'heure ou le temps, leurs menus détails, tels que la cassure rouge d'une pierre grise ou l'envers blanc d'une feuille verte. Il notait les mouvements de la nature inanimée, les ondulations des herbes, les portions de cercle décrites sous le vent par les cimes des arbres, les balancements d'un roseau sur lequel

un oiseau s'est posé, la fuite des ruisseaux, les agitations de la mer, l'allure des nuages. »

* * *

Le peintre, si curieux du détail précis et de la transcription directe des choses, a laissé entrevoir en quelques traits infiniment délicats son âme rêveuse et lyrique. Il a senti le charme de la mélancolie, la volupté raffinée des souvenirs tendres, la douceur des ruines, « le plaisir des tombeaux », la porte de la mort. « Les sensations de la mélancolie, nous dit-il, sont les affections de l'âme les plus voluptueuses. » Il a conservé jusqu'au bout cette fraîcheur de sentiments qui dore toutes les manifestations de la vie. Il a eu un fond d'âme très riche qu'il a trop rarement exprimé. Il est un de ces écrivains dont le cœur, valant mieux que l'œuvre imparfaite qu'ils nous laissent, se trahit en quelques traits sobrement et discrètement rendus. Il a montré la même discrétion dans le pittoresque, et ainsi nous pouvons dire encore que le poète en lui se dérobait trop souvent ou s'arrêtait dans ses élans. En présence d'un vieux manoir qui abritait autrefois les brigandages de quelque hobereau, « il lui semble voir la carcasse et les ossements de quelque grande bête féroce ». Ici l'imagination du poète a pris son essor, en un grand coup d'aile. La phrase est d'une belle venue : c'est déjà la phrase de Chateaubriand ou de Victor Hugo, phrase pleine et comme boursouflée de sens, qui se relève en des images vigoureuses, agrandissant la sensation démesurément. Cette imagination s'exprime quelquefois avec une sobriété où se révèle l'art des maîtres. Saint-Pierre vante quelque part l'ignorance des peuples enfants qui sentent autour d'eux une myriade d'êtres divins fécondant et embellissant la terre. La science, dit-il, n'y voit plus que les éléments. « Elle a abandonné l'homme à l'homme et l'a jeté sur la terre comme dans un désert. » Un esprit capable de cette force d'idées et dont les trouvailles d'expressions évoquent dans la mémoire les plus belles images de Lucrèce et de Pascal, ne doit pas être classé parmi les écrivains secondaires de notre littérature.

* * *

C'est surtout dans *Paul et Virginie* que nous pouvons admirer la simplicité de cet art, simplicité pleine de grandeur, comme celle des génies primitifs. Nous n'insisterons pas sur le mérite littéraire de ce livre qui raconte « le roman de la quinzième année », comme le dit si joliment Mme Arvède Barine, et qui est vraiment le poème de la pudeur et de l'amour. Contentons-nous de faire remarquer avec quelle originalité se trouve rendu le sentiment de la nature. « La vie de Paul et Virginie, dit le poète, semble attachée à celle des arbres

comme celle des faunes et des hamadryades. » Phrase précieuse, et d'un sens si profond! La nature n'est donc pas dans le livre de Bernardin comme dans nos romans un décor ou une toile de fond sur laquelle se projettent en tableaux savamment combinés les mouvements de notre vie psychologique. La nature y est considérée comme le grand Tout dans lequel nous sommes plongés et l'Être souverainement vivant sur lequel vient affleurer notre existence. Les deux héros du livre sont bien des enfants de cette nature, candides et beaux comme les fleurs qui les environnent. Nul depuis Théocrite n'avait aussi directement associé l'homme à la terre, les émotions de sa vie aux formes du paysage. Après Bernardin, nous avons fait de la nature la complice de nos passions et de nos rêves littéraires. Voilà pourquoi le « sentiment de la nature », où semblaient se complaire les âmes naïves, débarrassées de toute prétention personnelle, est devenu aujourd'hui un sentiment banal, exploité par le moi prétentieux : c'est un thème à développements descriptifs pour exercice de rhétorique.

* * *

L'ouvrage de Mme Arvède Barine sera lu par tous ceux qui veulent connaître exactement la vie de Bernardin et comprendre la portée de son œuvre. Mais il sera lu aussi pour lui-même, parce qu'il offre le modèle d'une critique délicate et sincère qui se laisse prendre aux beautés. Quant au style, il a tour à tour la finesse et la force, la grâce molle et la précision pittoresque. Ce petit livre est l'œuvre d'une femme qui est une artiste, œuvre conçue et exécutée comme bien peu de nos meilleurs écrivains auraient pu le faire.

E. Zyromski.

NÉCROLOGIE

Le lycée de Montpellier, déjà si éprouvé au début de cette année par la mort de M. Eugène Bonnel, vient d'être atteint de nouveau par celle de M. *Gressier*, censeur des études, mort subitement à l'âge de quarante-sept ans. Nous regrettons de ne pouvoir, faute de place, reproduire les discours prononcés sur sa tombe, par MM. *Gérard, de Lacoivier, Rogery et Pons*. Nous y trouvons l'expression de la profonde douleur qu'a causée cette perte inattendue, et un sincère hommage rendu aux qualités de cœur et d'esprit qui distinguaient M. Gressier. Nous nous associons aux élèves, aux collègues et aux amis du défunt, pour adresser à sa famille l'expression de notre cordiale et respectueuse sympathie.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 283.7.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 2.

CHRONIQUE

Le projet de décret relatif aux répétiteurs des lycées et collèges, qui vient d'être soumis à une commission spéciale par M. le Ministre de l'Instruction publique, diffère assez sensiblement de celui qu'avait présenté l'*Association des maîtres répétiteurs*. Il n'y a rien là de surprenant. Les auteurs de ces deux projets se sont placés à des points de vue très différents. L'*Association* a préparé un projet de *réorganisation;* elle a cherché ce que devait être le répétitorat au point de vue moral et au point de vue matériel ; elle l'a considéré, non comme étant forcément une carrière fermée, mais comme risquant de le devenir, et elle l'a pourvu en conséquence ; dans le calcul des traitements, elle a pris pour base, non ce qui existe, mais ce qui logiquement devrait exister ; il en est résulté que quiconque n'a pas mis le projet au point, et ne l'a pas replacé par la pensée dans les conditions générales d'application où il faut le supposer pour en apprécier la valeur, n'a pu manquer aussi de trouver exorbitants certains de ses articles. L'Administration supérieure, au

contraire, ne veut pas, à ce qu'il semble, entreprendre du jour au lendemain une réorganisation générale, elle entend préparer une amélioration ; elle part donc de l'état actuel, prend pour base le décret de 1887 et le modifie autant que ses moyens le lui permettent : il en résultera peut-être que ses propositions seront jugées timides et ses améliorations insuffisantes. Il importe cependant d'envisager la question sans autre parti pris que de trouver les solutions les plus équitables et les plus immédiatement applicables.

Le projet de l'administration reconnaît aux maîtres répétiteurs pourvus d'une nomination ministérielle la qualité de membres de l'enseignement public et tous les avantages attachés à cette qualité. Il définit plus exactement leurs fonctions que ne le faisait le décret de 1887 : il indique nettement qu'ils seront en rapports directs avec les professeurs auxquels ils transmettront régulièrement leurs notes, ainsi qu'au censeur et au principal ; ils pourront être chargés de répéter certaines parties des cours et d'organiser des conférences spéciales pour certains élèves ; ils seront donc associés d'une façon plus intime à l'enseignement dont ils feront, par la pratique, et sous la direction des professeurs, un apprentissage complet. C'est ce que demandait aussi le projet de l'Association, et on ne saura trop veiller à ce que cette partie des prescriptions nouvelles ne reste pas lettre morte : nous y voyons la source de toutes les améliorations futures.

Le projet distingue les répétiteurs des lycées des répétiteurs des collèges. Les répétiteurs des lycées sont partagés en deux ordres. Dans le premier ordre, figurent les licenciés ou assimilés ; dans le second, les bacheliers ; chaque ordre est divisé en trois classes. Les répétiteurs des collèges se distinguent en *titulaires* et en *stagiaires*.

L'article 8 du décret de 1887 divisait également les répétiteurs des lycées en stagiaires et en titulaires. Le projet qui nous occupe semble au premier abord renoncer à cette division ; un examen plus attentif montre qu'il n'en est rien, et que cependant la situation actuelle est sensiblement modifiée : soit dit en passant, un peu plus de clarté sur ce point nous paraît désirable. Si nous comprenons bien, voici comment on procédera.

Tout bachelier, âgé de 18 ans, pourra être nommé *stagiaire dans un collège :* il sera nommé, sur la proposition du principal, *par le recteur*, qui devra en donner immédiatement avis au ministre ; la procédure sera la même pour la révocation, s'il y a lieu. Après un an de stage, le stagiaire sera nommé, *par le Ministre* et sur la

proposition du recteur, *titulaire* dans un collège, à moins qu'une deuxième année de stage probatoire ne soit jugée nécessaire : si cette deuxième année ne donne pas de résultats, les fonctions de stagiaire cesseront de plein droit. C'est parmi les *répétiteurs titulaires des collèges* que seront choisis les répétiteurs de 3e classe des lycées (2e ordre). Il nous semble donc qu'il n'y aura, en aucun cas, de répétiteurs stagiaires *bacheliers* dans les lycées.

Les traitements attribués à chaque classe dans chaque ordre seraient les suivants :

		Lycées de la Seine et de Seine-et-Oise.	Lycée de Lyon.	Lycées des départements.
1er ordre.	1re classe :	2.100 fr.	1.900 fr.	1.800 fr.
	2e classe :	1.800	1.600	1.500
	3e classe :	1.500	1.300	1.200
2e ordre.	1re classe :	1.700	1.500	1.400
	2e classe :	1.400	1.200	1.100
	3e classe :	1.200	1.000	900
Collèges.	Répétiteurs stagiaires :	600 fr.	traitement minimum.	
	— titulaires :	700 fr.		

Les *licenciés*, au contraire, feront leur stage dans les lycées, et ce stage sera d'une ou de deux périodes de *trois mois*, suivant les aptitudes que manifesteront les candidats. Pendant le stage, les licenciés jouiront du traitement des répétiteurs de troisième classe (1er ordre) et le temps qu'ils auront passé comme stagiaires leur sera compté comme service actif dans la troisième classe. Si des licenciés ne peuvent débuter dans les lycées, faute de place, ils auront droit à être nommés immédiatement titulaires dans les collèges, sans faire aucun stage, et le temps passé dans ces fonctions leur sera compté comme service actif dans la troisième classe des répétiteurs de lycées.

Un tableau d'ancienneté des répétiteurs de chaque ordre sera dressé par les soins du recteur de chaque académie au 1er juin et au 1er décembre de chaque année, d'après les règlements en vigueur pour le personnel enseignant. Les propositions de promotions au choix seront faites par les recteurs, après avis de la réunion des inspecteurs d'académie de leur ressort. Les promotions, limitées par les crédits disponibles, seront accordées par le Ministre, moitié au choix, moitié à l'ancienneté ; elles auront leur effet du 1er juillet au

1er janvier. Le projet n'indique pas si les règles que nous venons d'énumérer sont applicables au passage des fonctions de répétiteur de collège à celles de répétiteur de lycée ; il nous paraît évident que dans ce cas, comme pour les promotions, le choix et l'ancienneté doivent intervenir, sinon pour une part égale, au moins dans une proportion fixée.

Le temps minimum à passer dans chaque classe avant d'obtenir une promotion serait de deux ans pour la 3e classe, de quatre ans pour la 2e. Après quatre années d'exercice dans la 1re classe, les répétiteurs des deux ordres pourraient obtenir une indemnité supplémentaire de 300 francs, *toujours décernée au choix*. Cette indemnité serait aussi accordée, dans les mêmes conditions, aux titulaires de collège comptant cinq années d'exercice.

Si l'on examine le tableau ci-dessus, on constatera : 1° que les répétiteurs du 2e ordre des lycées de la Seine et de Seine-et-Oise, atteindront des traitements égaux à ceux des professeurs de collège du 2e ordre, les avantages de l'internat étant comptés pour 1,000 francs; 2° que les répétiteurs du 1er ordre pourront atteindre jusqu'au traitement affecté à la 2e classe des professeurs de collège du 1er ordre; 3° que les répétiteurs des lycées des départements pourront respectivement s'élever à des situations correspondantes pour le 2e ordre, à la 2e classe des professeurs de collège (2e ordre), et, pour le 1er ordre, à la 3e classe des professeurs de collège (1er ordre). — Il ressort clairement de ces faits, que la situation de répétiteur dans les lycées des départements n'est en aucun cas considérée comme pouvant suffire à remplir une carrière; qu'il en est de même des fonctions de *répétiteur licencié* dans un lycée de la Seine ; enfin que les *répétiteurs bacheliers* de ces derniers lycées pourront conserver cette position jusqu'à l'âge de la retraite. La conséquence naturelle de ce qui précède est que l'administration devra recruter ses professeurs de collège parmi les répétiteurs bacheliers et licenciés de Paris et de province, et appeler à Paris, à titre d'avancement, les répétiteurs bacheliers de province qui, pour une raison ou pour une autre, sembleront plus aptes aux fonctions de la surveillance qu'à celles de l'enseignement. Comme ces sortes d'avancements ne pourront guère se donner qu'au choix, il sera nécessaire que l'administration soit très exactement renseignée sur la valeur intellectuelle et morale de chaque fonctionnaire ; il sera nécessaire aussi qu'elle fasse passer, pour les nominations aux chaires de collège, les répétiteurs avant tous les autres licen-

ciés, et cette organisation nous paraît avoir pour conséquence fatale la suppression des bourses de licence.

Pour en finir avec les questions pécuniaires, disons que d'après le projet, il existera dans chaque lycée un certain nombre d'emplois de répétiteurs externes, réservés aux suppléants comptant dix ans de services effectifs, ou cinq ans seulement, s'ils sont mariés ou veufs avec enfant. L'indemnité allouée dans ce cas sera de cinq cents francs pour le logement, et de cinq cents francs pour la nourriture. Le principe de l'indemnité proportionnelle à la population des villes n'a donc pas été adopté. Nous avons déjà dit pourquoi il ne pouvait l'être. Admise pour les répétiteurs, la proportionnalité devrait être immédiatement appliquée aux fonctionnaires qui jouissent d'indemnités du même genre, et, par conséquence prochaine, à tous les traitements quelconques. On a évidemment reculé devant une opération dont il serait difficile de calculer l'exacte portée. Et cependant nous persistons à croire qu'un jour ou l'autre un remaniement général des traitements, basé sur ce principe, s'imposera comme une nécessité.

Si nous passons maintenant à l'organisation du service, nous constatons que, dans les lycées : 1° les maîtres couchant au dortoir auront, *au maximum*, six heures de service journalier ; 2° les maîtres ne couchant pas au dortoir auront, *au minimum*, six heures de service et six heures de liberté. Les uns et les autres devront avoir chaque jour au moins trois heures de liberté consécutives ; ils jouiront, les dimanches et fêtes, d'un jour de congé sur deux, et de trente jours consécutifs pendant les vacances. Dans les collèges, les maîtres devront avoir chaque jour quatre heures de liberté, dont deux consécutives, une demi-journée de congé deux fois par mois, et quatre heures consécutives les autres dimanches et jours de fête.

Les maîtres seront partagés en deux catégories : les *divisionnaires* et les *suppléants* (1). Les divisionnaires sont, dans chaque lycée, en nombre égal à celui des divisions d'élèves (2). En outre, dans les lycées qui ne sont pas établis au siège des Facultés, il y aura un nombre de suppléants égal à la moitié plus un du nombre des divisionnaires, et, en sus, suivant l'importance de l'établissement, soit un, soit deux suppléants, pour le service des écritures administra-

(1) Ou *titulaires divisionnaires* et *titulaires généraux;* le titre de *directeur d'études*, dont nous parlons plus loin, paraît devoir être, au moins actuellement, purement honorifique.

(2) Chaque division comptera 30 à 40 élèves.

tives. Dans les lycées, situés au siège même des Facultés, le nombre des suppléants sera égal à celui des divisionnaires, et deux suppléants seront en outre chargés du service des écritures et du service d'infirmerie. C'est donc seulement, on le voit, dans les lycées dits de Facultés, que le dédoublement, demandé depuis si longtemps, sera effectué : à Paris, les lycées Louis le Grand, Henri IV et Saint-Louis seront seuls soumis à ce régime ; tous les autres seront considérés comme n'étant pas au siège des Facultés, mais, dans les lycées d'externes, tous les emplois de répétiteur seront considérés comme emplois de suppléant.

Les emplois de suppléant seront attribués par les recteurs, suivant les vacances, aux divisionnaires ayant deux ans de services effectifs dans un lycée : ces promotions auront lieu un *tiers à l'ancienneté* et *deux tiers au choix*, d'après un tableau spécial *qui réunira dans chaque classe les répétiteurs des deux ordres.*

Quant aux emplois de répétiteurs dans les lycées de Facultés, il y sera pourvu, en ce qui concerne les suppléants, par les recteurs, qui les choisiront parmi les suppléants des lycées du ressort. Pour les divisionnaires, ils seront choisis par le Ministre, d'après l'ensemble des propositions des recteurs : dans ces propositions, il sera tenu compte de l'aptitude littéraire et scientifique, et des notes professionnelles. Ces emplois seront accordés pour deux années seulement, mais un répétiteur reçu licencié pourra être maintenu auprès de la même Faculté comme candidat à l'agrégation.

Nous estimons qu'il y a quelque obscurité dans cette dernière partie du projet. On ne voit pas bien les raisons qui attribuent aux suppléants, dans les lycées de Facultés, un autre mode de nomination qu'aux divisionnaires, et surtout, il semble, que les restrictions apportées au séjour de ceux-ci dans les villes de Facultés ne s'appliquent pas à ceux-là. Enfin nous trouverions plus juste de faire intervenir, pour la nomination aux emplois dans les lycées de Facultés, le concours à côté des notes professionnelles ; sur ce point, nous nous rallierions complètement au vœu qu'a présenté M. Hild au Conseil académique de Poitiers, et que nous reproduisons plus loin. Nous voyons là le seul moyen pratique de reconnaître l'aptitude littéraire et scientifique des candidats, comme aussi d'assurer le plus possible la juste répartition de faveurs qui seront très recherchées.

Considérons maintenant l'ensemble des dispositions que nous venons d'énumérer. Nous avons dit que les répétiteurs des lycées seront partagés en deux ordres, *licenciés* et *bacheliers*, ayant chacun

leurs traitements, et des traitements différents pour Paris, Lyon et les départements. Ceci assure l'avancement pécuniaire, moitié au choix, moitié à l'ancienneté. A côté de cette première hiérarchie, nous en voyons une seconde, qui assure ce qu'on pourrait appeler l'avancement moral, et qui procure aussi certains avantages matériels (1), c'est celle qui est constituée par les *suppléants* et les *divisionnaires;* le choix y a une part plus grande que dans la première, puisque les deux tiers des nominations lui sont réservées. Enfin, sans trop chercher, nous en pourrions découvrir une troisième, celle qui est établie des simples lycées aux lycées de Facultés, et dans celle-ci l'avancement se fait entièrement au choix. De plus, pour ces deux derniers modes d'avancement il n'est pas fait de distinction entre les bacheliers et les licenciés. Le grade n'intervient donc que dans les questions de traitement ; il perd toute valeur dans les questions de service : bacheliers et licenciés sont mis sur le même pied, et ce sont les aptitudes professionnelles, combinées ici avec l'ancienneté, là avec les aptitudes littéraires et scientifiques, qui sont les seuls titres à faire valoir. Bacheliers et licenciés ont également les mêmes droits pour obtenir le titre de *directeurs d'études*, qui peut être accordé à ceux d'entre eux qui auront déjà reçu l'indemnité supplémentaire de 300 francs.

Il serait facile de dire que tout cela manque un peu de simplicité, mais, celui qui le dirait, aurait plus vite fait de le dire que de trouver autre chose. Cette question du répétitorat est très compliquée, on le sait de reste, comme toutes celles qui touchent à un personnel nombreux, difficile par suite à bien connaître, indispensable, et digne du plus grand intérêt. Pendant longtemps on n'a pas demandé aux répétiteurs tout ce qu'on aurait dû leur demander, et cependant on ne leur a pas toujours donné ce qu'on aurait dû leur donner, même à proportion de ce qu'on leur demandait. Depuis qu'on voit quel parti on en peut tirer pour le profit des études, et l'avantage qu'il y aurait à recruter parmi eux le personnel enseignant, on cherche, on trouve peu à peu, sans toucher encore le but. Ce qui importe, c'est de discerner les aptitudes et les vocations, et voilà pourquoi il est indispensable de donner au choix une part importante, quoique le choix comporte toujours un certain arbitraire. Nous voudrions qu'on se montrât d'une extrême sévérité pendant le stage, comme aussi que les chefs d'établissement donnassent tous leurs soins à l'éduca-

(1) Rappelons que les postes de répétiteurs externes sont réservés aux suppléants comptant un certain nombre d'années de service.

tion professionnelle des stagiaires. Refuser le titulariat à quiconque n'a pas montré de réelles aptitudes serait rendre service à tout le monde, et faciliter singulièrement pour l'avenir la besogne de l'administration. Aussi nous demandons-nous si le stage se fera toujours dans les meilleures conditions, étant fait par les bacheliers dans les collèges, et étant réduit à trois mois pour les licenciés. — D'un autre côté, est-il sage de considérer le répétitorat comme une carrière pour les simples bacheliers, tandis qu'on prévoit de plus hautes destinées pour les licenciés. Si ces bacheliers ont montré, pour la direction des enfants, des qualités supérieures, on ne saurait ni les trop honorer, ni les trop bien payer. Si c'est leur insuffisance ou leur paresse qui les a contraints de rester aux derniers échelons, à quoi bon leur donner les moyens de s'éterniser dans des fonctions qu'ils rempliront de plus en plus mal ? Le répétitorat tend à devenir de plus en plus la pépinière de l'enseignement, et on ne saurait trop s'en féliciter ; il n'est donc pas et ne doit pas être une carrière se suffisant à elle-même. S'il est du devoir de l'administration de prévoir que les circonstances pourront obliger certains fonctionnaires à végéter dans des emplois inférieurs, il lui incombe de réduire dans la pratique le nombre de ces cas, et d'assurer le plus possible le développement régulier et complet de toutes les carrières.

Nous avons omis à dessein certains points du projet, ce sont ceux qui étaient acquis depuis 1887. Notons cependant que la répartition du service devra être soumise au début de chaque année aux répétiteurs, comme elle l'est aux professeurs, et que les plaintes formulées contre eux leur seront communiquées avant qu'ils aient été l'objet d'une mesure disciplinaire ; sur ce dernier point l'administration s'est approprié l'article 38 du projet de l'Association.

On le voit, les deux projets diffèrent en beaucoup de points, mais au fond, si l'entente n'est pas complète, c'est, à ce qu'il nous semble, uniquement sur la question financière. L'administration écarte du projet de l'Association une grande partie des améliorations de traitement, elle réduit à 1,000 francs les indemnités de logement et nourriture, et elle restreint aux lycées de Facultés le dédoublement demandé pour tous les établissements. Ce sont là des points essentiels : puisque ce n'est ni l'Association, ni l'administration qui tiennent les cordons de la bourse, il ne dépend ni de l'une ni de l'autre que satisfaction complète soit accordée ; c'est ce qu'il importe de ne pas oublier. Ce qu'offre le projet ministériel constitue une amélioration sérieuse sur la situation de 1887, c'est ce que sera forcé de reconnaître

tout esprit non prévenu. Si la commission du budget croit pouvoir donner les moyens d'aller plus loin, ce n'est pas nous qui le trouverons mauvais, et il ne tiendra certainement pas au rapporteur du budget de l'instruction publique que tout le possible ne soit fait ; mais il serait puéril de se bercer d'espérances décevantes. Nous le répétons, il faut savoir attendre, et bien employer cette attente. Les maîtres répétiteurs ont montré qu'ils comprennent l'importance de leur tâche; ils veulent prendre leur part légitime dans l'éducation de la jeunesse, tout le monde les y doit aider. Si la situation matérielle qui leur sera faite ne remplit pas tous leurs désirs, ils trouveront un dédommagement dans l'idée des services qu'on leur demande de rendre et dans l'espoir qu'on fonde sur eux.

JULES GAUTIER.

Nous regrettons de ne pouvoir reproduire la solide argumentation dont M. Hild, professeur à la Faculté des lettres de Poitiers, a fait précéder le vœu dont nous parlions tout à l'heure. M. Hild a, comme nous, confiance dans les maîtres répétiteurs, parce qu'il les a vus de près : « Ce qu'ils demandent, dit-il, ce qu'ils ont mille fois raison de demander, c'est le droit au travail, condition première de tout avancement : et ce droit ne va pas sans les moyens possibles, sans les ressources légitimes. » C'est cette idée qui l'a inspiré dans la rédaction de son projet de règlement :

PROJET DE RÈGLEMENT

1° L'effectif des maîtres répétiteurs en exercice dans les lycées de Facultés sera porté au chiffre nécessaire pour que chaque maître n'ait que cinq heures de service au maximum par jour ; la surveillance des dortoirs n'est pas comprise dans ce chiffre.

2° Le service intérieur du lycée sera organisé, de concert avec les doyens des Facultés, de manière à faire profiter le plus grand nombre des maîtres, chaque jour, des cours et des conférences de leurs Facultés respectives.

3° Le recrutement des maîtres pour les lycées de Facultés sera assuré par un concours annuel comportant des compositions écrites et des épreuves orales suivant le programme actuel de l'examen pour les bourses de licence, à l'époque et dans les formes indiquées ci-dessus.

4° Un tableau de classement sera dressé chaque année par les soins du recteur et porté à la connaissance des intéressés. Il sera tenu

compte, outre les notes scientifiques données par les professeurs compétents, d'une note d'ancienneté et d'une note de tenue et de valeur disciplinaire. Cette dernière note sera attribuée par le proviseur du lycée où le maître aura exercé six mois au minimum.

5° Les maîtres seront appelés au lycée de Facultés dans l'ordre du tableau, suivant les besoins du service, en nombre égal autant que possible, pour les deux ordres d'enseignement. Les Académies n'étant pas d'importance égale, les Facultés des Académies qui ont un nombre restreint de maîtres recevront des maîtres choisis dans les Académies plus importantes, de manière à assurer, autant que possible, l'égalité de promotion entre les Académies.

6° Le séjour dans le lycées de Facultés ne pourra dépasser trois ans pleins, si le maître est candidat à l'une des licences littéraires ; quatre ans pour ceux qui aspirent à la double licence scientifique. La première de ces licences devra être obtenue au plus tard à la fin de la troisième année d'études.

7° Les maîtres reçus licenciés ne restent attachés au lycée de Facultés que si des notes exceptionnelles les désignent comme candidats à l'une des agrégations et dans le cas seulement où la Faculté prépare à l'agrégation visée.

8° A un moment quelconque de la période d'études, un maître pourra être envoyé dans un autre poste, soit pour insuffisance de travail constatée par le doyen compétent, soit pour manquement grave dans le service du lycée, sur un rapport du proviseur.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. P. V. Delaporte (5 mai 1891).

Dans cette campagne déjà bien laborieuse de 1890-1891, la Faculté des lettres a coiffé du bonnet de docteur quatre ecclésiastiques. Des deux premiers, des abbés Lacroix et Beurlier, nous avons entretenu nos lecteurs. Les deux autres n'ont point fait précéder leur nom de ce titre honorifique d'*abbé*, si prisé pourtant des gens de leur robe. Pourquoi ? ce n'est pas qu'ils dissimulent leur qualité de prêtres. Outre qu'ils portent la soutane, ils dédient leur thèse soit au fougueux évêque d'Angers, soit à leurs professeurs ecclésiastiques de la Faculté libre établie dans la même ville. Mais voilà ! on m'assure que ces deux derniers docteurs, qui s'intitulent comme de simples laïques « R. de la Broise » et « P. V. Delaporte », appartiennent à la Compagnie de Jésus. Craignaient-ils donc pour des jésuites les foudres ou les sarcasmes de la Faculté ? C'eût été fort mal

connaître ce savant corps, qui, à force de vouloir être impartial, finit par être quelque peu partial... en leur faveur. Est-ce donc que leur ordre ayant eu de récents malheurs en France, ils se gardent à carreau, comme on dit ? Mais qui croira qu'ils courussent le moindre danger à mettre bas leur masque transparent ? Le temps des décrets est passé, ils le savent aussi bien que nous. Des jésuites dirigent notoirement la fameuse école préparatoire de la rue Lhomond, autrefois des Postes, l'externat de la rue de Madrid et l'internat de Vaugirard. Quant au respect de la loi, je veux bien que ce soit leur motif, mais à la condition de l'entendre comme maître Guérin, dans la comédie d'Émile Augier : « Je la tourne, donc je la respecte. »

Quoi qu'il en soit, des circonstances bien indépendantes de ma volonté, puisque j'ai failli y laisser une guenille qui a le tort de m'être chère, m'ayant empêché d'assister à la soutenance du R. P. de la Broise, et cette soutenance ayant été exceptionnellement brillante, je tiens beaucoup à ne pas avoir l'air de la passer sous silence pour ce motif. Le R. P. de la Broise a un remarquable talent d'écrivain et plus encore d'orateur. Il a charmé la vieille Sorbonne, qui se sentait comme revivre dans ses errements du passé. On doit savoir gré à ce jésuite d'avoir pris Bossuet pour sujet de sa principale thèse, car ce grand esprit n'est pas précisément en faveur dans la Compagnie de Jésus ; et n'osant en dire du mal aujourd'hui, elle évite le plus souvent d'en parler. Le R. P. de la Broise en parle, lui ; il en parle même bien, avec des éloges suffisants et justes. Ah, dame ! je ne dis pas que Désiré Nisard, s'il revenait parmi nous, en trouverait la mesure à son gré, lui qui, un jour de soutenance aussi, le candidat se permettant une légère critique sur Bossuet, laissait échapper ces mots impatientés que j'entendis très distinctement : — « Eh ! parbleu ! Bossuet avait des puces ! »

Ce n'est pas nous qui, de pensée plus libre, pourrions trouver mauvais qu'on cherche ses puces ou ses poux à « l'aigle de Meaux ». Nous emboîtons le pas derrière Charles de Rémusat, l'appelant « sublime orateur des idées communes », et derrière Sainte-Beuve le qualifiant avec tant d'esprit de « prophète du passé ». Notre admiration n'en est point diminuée pour être moins exclusive, mais nous ne pouvons en vouloir au R. P. de la Broise de ses judicieuses et discrètes restrictions. La Faculté l'a reçu à toutes boules blanches, comme on dirait ailleurs, à l'unanimité, comme elle a le tort de s'obstiner à dire, et ce témoignage public n'épuise pas le sentiment de haute estime que lui a inspiré ce candidat exceptionnel.

Digne d'estime également est le R. P. Delaporte ; mais il s'en faut de beaucoup que ce soit au même degré. Sa thèse latine d'abord (*De historia Galliæ publica, privata, litteraria, regnante Ludovico XIV°, latinis versibus a Jesuitis Gallis scripta*, 1891. V. Retaux et fils, 181 p.), alléchante par le titre, a été une véritable déception. Que s'y est proposé l'auteur ? De nous montrer l'aisance presque surprenante avec laquelle on maniait le vers latin dans la Compagnie de Jésus ? Le sujet, d'un intérêt très restreint, aurait pu suffire, cepen-

dant, pour une thèse latine. Mais non ! ce sont les historiens ou, si l'on veut, les chroniqueurs poètes du règne de Louis XIV qu'il s'agit de proposer à notre attention plus encore qu'à notre admiration. C'est le fond de leurs poésies qui paraît au R. P. Delaporte digne de nous être présenté, et le titre même montre que suivant lui ses devanciers ont porté la lumière sur tout, sur la vie publique, sur la vie privée, sur la vie littéraire. Ce sont même là les grandes divisions de son travail.

Alors qu'avaient à faire ses juges ? A se demander et à lui demander ce que les RR. PP. avaient apporté de nouveau à l'histoire ou à la chronique, car cela n'apparaît pas bien clairement. Or, cette recherche et cette question n'aboutissent qu'à un résultat négatif. Nos bons Pères ne disent que ce qu'on trouve partout. Quand, par aventure, ils ajoutent un détail inédit, leur panégyriste s'extasie. Ainsi l'on voit dans leurs vers que « le valeureux comte de Fontaines », comme dit Bossuet, tenait à Rocroi un bâton à la main. Voyez-vous la trouvaille ! Et que nous devons de reconnaissance au versificateur qui nous a transmis ce précieux détail, qu'il aurait supprimé sans doute s'il avait trouvé quelque difficulté à le faire entrer dans ses vers ! En sorte que M. Cartault a pu dire, non sans une jolie pointe de malice : — « Pour que les vers historiques de vos Pères eussent quelque prix, il faudrait que toute la littérature du grand règne eût été au préalable anéantie. Ce serait payer un peu cher l'intérêt que nous prendrions alors à les lire. »

Disons-le franchement, d'ailleurs : il y a quelque chose d'antipatriotique et d'odieux dans le dédain des jésuites du grand siècle pour notre langue nationale, quelque chose de puéril dans leur conviction qu'elle n'avait pas d'avenir, quelque chose d'un peu ridicule dans cette adoration de la langue latine, tenue non seulement pour immortelle, mais encore pour seule digne des lettrés. Que les RR. PP. l'écrivissent fort bien, même en vers, c'est incontestable. Mais là n'est point la question. Si l'on aime à faire ce qu'on fait bien, il y a des choses qu'il faut négliger de faire.

Le R. P. Delaporte aurait donc pu mieux employer son temps qu'à nous donner une anthologie, sans même y joindre le plus souvent ses appréciations. Que de noms inconnus, juste ciel ! Et dire qu'ils n'y sont pas tous, que M. Gazier, le grand chercheur, a pu en ajouter bien d'autres qui eussent mérité au même titre le même honneur de l'exhumation ! Le candidat aurait pu demander à ses juges des leçons dans l'art de fureter. Mais, revenons à ce qui fait le fond du débat, le jeu n'en valait pas la chandelle, ce n'est point un sujet par lequel on se pût montrer digne du grade de docteur. Tout ce qu'on peut dire de mieux, mais j'avoue que ce n'est pas rien, c'est que l'auteur par son latin correct, élégant même, a prouvé qu'il était bon humaniste. Si le R. P. de la Broise n'avait précédé de si près le R. P. Delaporte, je dirais volontiers que l'humanisme est ce qui restera aux jésuites des biens de l'esprit, quand ils auront perdu tout le reste.

Heureusement, la thèse française a plus de prix (*Du merveilleux dans la littérature française sous Louis XIV*, 1891. Retaux-Bray, 424 p.). Non pas, cependant, que le candidat paraisse avoir très bien su ce qu'il voulait faire. Questionné à cet égard, ses réponses ont été insuffisantes ou tout au moins hésitantes. Mais enfin il a montré le merveilleux païen, féerique, chrétien, allégorique, et c'est bien quelque chose. Au fond, sa thèse, c'est une attaque contre Boileau et sa doctrine sur le merveilleux. L'attaque n'est pas bien vigoureuse, et l'on y remarque même une certaine dose de naïveté. Ainsi, après avoir montré Boileau partisan du merveilleux païen, le R. P. ajoute que *cependant* Abstemius Pratellus (jolie traduction du temps, pour dire Boileau-Despréaux, *abstemius* parce qu'il ne buvait pas de vin !) allait à la messe le dimanche. Eh ! qui donc en doutait ? Est-on païen parce qu'on parle de Vénus, de Mars, des Parques, de l'Aurore ?

Comment un lettré a-t-il pu ne pas comprendre ce qu'était le paganisme pour la littérature du grand siècle ? Comment a-t-il pu y voir une sourde résistance au christianisme, quand ce n'était qu'une manière courante de s'exprimer à l'usage des meilleurs chrétiens ? Aujourd'hui encore c'est la nôtre, bien plus que nous ne le croyons. Si certaines formules ou métaphores ont vieilli, si nous n'osons plus dire « les fureurs de Bellone », « les bras de Morphée » et « les ciseaux d'Atropos », est-ce que nous nous interdisons les Heures et l'Aurore ? Tout au plus supprimons-nous à celle-ci ses doigts de rose. On nous surprendrait bien en nous disant, quand nous employons ces vieux mots, que nous venons de lancer une métaphore païenne et mythologique. Mais quoi ! est-ce que les noms mêmes des jours de la semaine ne sont pas des ressouvenirs de l'antiquité ? Jour de la lune, jour de Mars, jour de Mercure, jour de Jupiter, jour de Vénus, et celui-ci accolé à une épithète qui rappelle le grand drame du christianisme naissant, « Vendredi saint » !

Non, certes, que nous abandonnions l'art du vers latin. Nous le regrettons même dans nos classes. On y trouvait l'avantage d'exciter discrètement l'imagination des bons écoliers, sans les inconvénients que présente le moindre demi-succès en poésie française, si propre à remplir d'eux-mêmes les auteurs des vers les plus médiocres. L'auteur d'une bonne pièce de vers latins était assurément satisfait de soi, mais il gardait sa satisfaction pour lui-même ; personne, sauf en classe son professeur et ses camarades, ne savait rien du chef-d'œuvre pastiche. Au contraire, qu'un de nos écoliers les plus mauvais aligne un certain nombre d'alexandrins ou de vers lyriques, il les fera admirer en famille, il les colportera dans les cercles d'amis, organisés en sociétés d'admiration mutuelle. De là nous sont venus nos décadents et nos symbolistes. Impuissants à bien faire, ils font... autrement, ce qui est fort naturel ; mais ce qui est prodigieux, c'est qu'ils prétendent nous faire prendre leur impuissance pour une manière nouvelle.

C'est l'opinion commune que cette vie païenne date chez nous du XVIe siècle et de ce qu'on appelle la Renaissance. — Plus j'étudie

le moyen âge, dit M. Petit de Julleville, plus je me persuade que la connaissance de l'antiquité est bien antérieure, qu'elle est le fond même du moyen âge, et ce qu'il y a de nouveau au XVIe siècle, c'est *uniquement* le sens esthétique de l'antiquité. — Je demande tout au moins à supprimer cet adverbe. Il n'est pas douteux que le moyen âge n'eut qu'une connaissance superficielle, étroite même, des anciens, qu'il n'en connut les chefs-d'œuvre que par des imitations défigurées et suspectes, ou par les titres, ou par ces fragments plus ou moins longs, mais toujours les mêmes, qui se conservaient dans les cahiers d'école et se transmettaient de génération en génération. Mais je reconnais très volontiers que cela suffisait pour que les noms païens et les grands faits mythologiques que ces noms rappellent figurassent dans les écrits des lettrés et même dans leur langage. Or il est bien clair que leur foi n'en était pas plus entamée que par les plaisanteries irrévérencieuses ou obscènes des Miracles et des Mystères.

Mais il est bien clair aussi que la poésie moderne ne saurait recourir au merveilleux païen. Et si, comme on parait le croire, elle ne peut se passer de merveilleux, lequel lui substituera-t-on? Le merveilleux allégorique d'abord, qui est aussi ancien que le monde et qui durera autant que lui, parce qu'il est dans la nature des choses. Le moyen âge l'a discrédité par le nombre et la longueur de ses allégories; mais plus discret, il peut encore compter sur de beaux jours.

Quant au merveilleux chrétien, un jésuite en peut-il vouloir? Le R. P. Delaporte ne sort pas du vague à cet égard dans tout son livre et dans ses conclusions. Poussé dans ses retranchements, il l'admet, pourvu qu'il soit soutenu par une foi sincère en même temps que par l'imagination. En d'autres termes, le merle blanc, et bien peu de merles noirs pour le goûter! Une période scientifique et où l'on ne croit guère ne peut alimenter l'épopée et la tragédie. Dès lors la question n'a plus qu'un intérêt historique, et l'on ne voit pas pourquoi notre R. P. est si hostile à Boileau, qui ne repousse le merveilleux chrétien que par respect pour la foi. Nous avons entendu le candidat dire que le merveilleux de Jeanne Darc était préférable à tant de mauvais anges qu'ont fabriqués tant de mauvais poètes. A la bonne heure! Mais combien y a-t-il aujourd'hui d'âmes candides pour croire encore au merveilleux de la bonne Lorraine? Dans les livres, dans la sculpture et la peinture, au théâtre, n'en a-t-on pas assez de ces apparitions d'anges en baudruche, de ces voix descendues du plafond?

Notre homme le voit bien, aussi se rabat-il sur le merveilleux des fées, lequel vivra toujours, dit-il après Perrault, tant qu'il y aura « des enfants, des mères et des mères-grands », à quoi il ajoute : « et des gens d'esprit ». Dussé-je, à ses yeux, passer pour une bête, je crois bien que ce dernier merveilleux disparaîtra aussi ou du moins qu'il ne se conservera que dans les contes pour amuser nos bébés.

Un autre point a été agité, dont je voudrais dire un mot. La Faculté, plusieurs de ses membres du moins, semblent admettre que les grands esprits du XVIIe siècle étaient moins étrangers qu'on ne le prétend au sentiment de la nature. — Et l'on cite, à l'appui de l'assertion, une phrase isolée de Bossuet ou de tel autre. La preuve me paraît faible. En dehors de La Fontaine et parfois de Sévigné, l'indifférence du grand siècle pour la nature est l'évidence même. Quel est donc l'auteur comique de ce temps-là qui a écrit ces mots significatifs : « La scène se passe dans une campagne, *mais* agréable ? »

Malgré toutes les réserves, disons bien haut que le livre du R. P. Delaporte suppose une lecture et un travail considérables, un talent d'écrivain agréable autant que réel, une telle connaissance des auteurs que leurs expressions viennent sous sa plume à son insu, qu'il les emploie sans crier gare, sans les entourer de guillemets. Laissons là le geai et le paon : le nouveau docteur a contracté l'habitude de parler sans s'en apercevoir le langage des maîtres qu'il a tant étudiés. Les idées de sa robe se sont montrées très discrètement en Sorbonne, soit par crainte de les y voir mal accueillies, soit plutôt parce qu'on est là sur un terrain qui ne peut être neutre qu'à la condition de rester profane. Les ecclésiastiques viennent demander à la Sorbonne des armes pour mieux combattre l'Université. C'est leur droit et nous n'avons pas le droit de les leur refuser, quand ils méritent d'être armés chevaliers. A nous de nous bien défendre sous les plis du drapeau tricolore, quand on déploie devant nous le rouge ou le noir. P.

CORRESPONDANCE

Nous recevons de *M. Léon Bénard*, docteur ès lettres, professeur au lycée d'Angers, la lettre suivante :

A Monsieur le Directeur de la Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Monsieur le Directeur,

Je lis seulement aujourd'hui 1er juillet, dans votre Revue (numéro du 25 juin), l'article de votre collaborateur M. P. sur mes deux thèses et sur ma soutenance en Sorbonne.

Si M. P., qui a de l'esprit et même de l'esprit gaulois, s'était contenté de critiquer mon travail, je me garderais bien de dire un mot. Avec ou sans le concours de M. P., les idées admises au soleil de la Sorbonne font plus ou moins vite leur chemin quand elles sont vraies ; si elles sont fausses, elles s'évanouissent et c'est justice.

Mais pourquoi M. P., passant des ouvrages à l'auteur, donne-t-il si librement carrière à son imagination ? Que signifient, à propos de ma thèse latine *sur l'auteur de l'Imitation*, ces mots : *la petite école d'Angers* dont je ne serais que le *porte-voix*, mes *inspirateurs angevins ?* S'agit-il de quelque secte gerséniste dont je serais à peu près l'homme de paille ? On est assez indifférent à la question de Gersen dans notre ville d'Angers, où je ne connais que moi qui me sois préoccupé de la résoudre. M. P. veut-il parler de l'Université catholique ? Je dois le dire à ma confusion, pas un membre de cette Université ne soupçonnait probablement mon existence à l'heure où m'a été conféré le doctorat. Aujourd'hui même, ces messieurs ne me connaissent point et je n'ai pas l'honneur de les connaître.

D'ailleurs ma thèse n'a pas été faite à Angers, mais à Nantes. Le digne ecclésiastique auquel j'ai trouvé convenable de la dédier n'est autre que le supérieur du grand séminaire de Nantes, et, quoi que dise M. P., il n'a ni *suggéré l'idée* de la thèse, ni *fourni les matériaux,* ni *indiqué la direction ;* mais, avec une courtoisie et une complaisance dont je lui suis reconnaissant, quand j'ai eu épuisé les ressources de la bibliothèque publique, il m'a ouvert à deux battants, comme on le fait pour un travailleur, les portes de son riche dépôt de livres, et facilité les moyens de consulter à mon aise les ouvrages que les règlements défendent de sortir de l'établissement. Il a fait plus : connaissant, comme sulpicien, quelques savants de Flandre et d'Italie qui s'occupent de questions connexes, il m'a donné leur adresse, avec sa carte, pour me permettre de prendre leur avis. Il est venu parfois me voir au travail, et, bien qu'il n'eût pas étudié la question, j'aurais mauvaise grâce à dire que son bon sens ne m'a pas empêché plus d'une fois de m'égarer dans des recherches inutiles. Et... c'est tout ; mes distiques disent tout cela et rien de plus. Mais n'est-ce pas assez, quand même M. Mauviel n'aurait pas été mon compatriote, transplanté comme moi de Normandie en terre nantaise, n'est-ce pas assez, dis-je, pour me créer des devoirs envers lui et m'autoriser à inscrire son nom en tête de l'opuscule ?

Non, Monsieur P., le passage théologique que vous visez n'a pas été inspiré par lui, mais fait par moi et d'après le philosophe Cousin. (Voir ma thèse.)

J'admire, Monsieur le Directeur, la désinvolture de votre collaborateur qui ne craint pas de formuler, de publier de pareilles accusations contre un UNIVERSITAIRE qui, pendant plus de vingt années d'exercice, a passé partout pour un travailleur et n'a jamais cherché la besogne toute faite. Mon livre ne vaut peut-être pas grand' chose ; mais « pour bossé ou teigneux » que soit cet enfant, je dois le réclamer et le réclame comme mien.

« Mon verre était petit, mais j'ai bu dans mon verre. »

Daignez agréer, Monsieur le Directeur, l'hommage de mon profond respect.

LÉON BÉNARD,

Docteur ès lettres, professeur au lycée d'Angers.

Nous avons communiqué cette lettre à notre collaborateur, qui nous prie d'insérer la note suivante :

M. Bénard a bien tort de voir une attaque dans une marque de bonne confraternité. *Genus irritabile*... La Faculté lui a dit par toutes ses voix et sur tous les tons ce qu'elle reprochait à sa thèse latine. En vue de lui rendre la critique moins amère devant le public qui n'était pas aux écoutes, j'avais profité des remerciements en vers latins qu'il adresse à son « digne ecclésiastique », pour mettre au compte du digne ecclésiastique tout ce que M. Bénard demande généreusement que je mette au sien propre. Je ne vois, pour ma part, aucun inconvénient à lui donner pleine et entière satisfaction. P.

CERTIFICAT D'APTITUDE

A L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE DES LYCÉES ET COLLÈGES

RAPPORT SUR LE CONCOURS DE 1890 (*Suite et fin.*)

SCIENCES NATURELLES OU LEÇONS DE CHOSES

Les connaissances des candidats en sciences naturelles manquent de sûreté ; elles sont surtout théoriques.

Les objets qu'ils avaient à décrire étaient de ceux qu'on peut se procurer aisément. Or la lecture de ce que la plupart ont écrit sur les légumineuses suffit pour permettre d'affirmer qu'ils n'ont jamais regardé de près une fleur de pois ou de haricot.

Le livre paraît être en général leur seul instrument de travail, si bien que nous avons trouvé, à notre grande surprise, dans nombre de copies, des phrases entières de deux ou trois ouvrages, suivies de lacunes ou d'erreurs qui témoignent d'un manque d'étude sérieuse ou d'une mauvaise manière d'apprendre.

Les candidats semblent ignorer que l'étude directe des êtres, *pierre, plante* ou *animal*, est plus courte et plus facile, laisse des traces plus nettes et plus profondes dans l'esprit, que celle qu'ils font avec le meilleur des livres, sur des figures souvent mal comprises.

Nous avons eu trois ou quatre bonnes leçons ; mais les autres ont toutes péché par quelque point essentiel. Pas d'idée générale ; pas de méthode : ainsi, on décrit un poisson, un oiseau, sans dire ce qui les caractérise, sans montrer que par la structure le premier est fait pour nager et le second pour voler. Décrire un être qui vit, qui se meut dans l'air ou dans l'eau, comme on ferait d'une table, d'un encrier ou d'un animal empaillé, c'est enlever à la leçon ce qui peut intéresser et stimuler la curiosité des enfants.

S'agit-il de comparer des animaux entre eux, on les considère successivement, on les analyse l'un après l'autre, mais on néglige de faire des rapprochements et de mettre en relief les différences, alors que tout l'intérêt de cette étude est dans l'adaptation de la forme des organes à tel ou tel genre de vie.

Les candidats se trompent sur le caractère de l'examen ; ils visent à l'accumulation des connaissances, tandis que nous leur demandons plus de jugement que d'érudition. Ainsi le sort assigne à l'un d'eux une leçon sur les arbres : au lieu de dire simplement ce qu'il sait, et ce que chacun doit savoir, sur les arbres, *arbres des forêts*, *arbres fruitiers*, *arbres à feuilles persistantes*, *arbres résineux*, sur l'emploi du bois, *bois blanc*, *bois lourd et dur*, *bois du nord*, sur l'âge des arbres, etc. il se perd dans des détails sur la marche de la sève et sur les fonctions de la tige et il nous décrit, avec des erreurs grossières, l'extraction du liège. Un autre a une leçon à faire sur les orages : il ne parle que des actions électriques ; il oublie la description du phénomène.

En résumé, le défaut général est la tendance à n'étudier que dans les livres ; d'où l'absence de connaissances pratiques, l'abus des théories, qui n'ont même pas à être nommées dans l'enseignement élémentaire, et l'oubli du but principal de cet enseignement, qui est de développer l'esprit d'observation et le jugement des enfants.

PÉDAGOGIE

L'épreuve pédagogique est encore loin du point où nous voulons la voir arriver ; mais elle commence à être mieux comprise ; les candidats ne se contentent plus de nous réciter des banalités qu'ils ont trouvées dans quelque livre ou de nous répéter des phrases apprises par cœur ; ils font plus souvent appel à leur propre fonds ; c'est ce que nous leur demandons. Ils ont à nous prouver qu'ils ont observé et réfléchi ; qu'ils savent apprécier les procédés d'éducation et les méthodes d'enseignement et qu'ils se sont inquiétés de la marche la plus sûre qui puisse, à leur sens, les conduire au but de leur mission.

Nous nous sommes fait un devoir, cette année, de choisir le texte de la plupart des questions dans la remarquable instruction qui accompagne les programmes de 1890. Ex. :

Lecture et explication des textes : Là est le fonds et la vie même de l'enseignement secondaire.

Enseigner, c'est choisir. Cette maxime est-elle applicable aux classes élémentaires ?

Les récompenses, comme les punitions, doivent être rares, et comme elles, servir au progrès moral de l'élève.

Le premier devoir du maître, c'est d'être compris ; son premier soin c'est de s'assurer qu'il a été compris en effet.

Comment pratiquez-vous « le petit exercice de composition » prescrit par le plan d'études ?

« Les élèves seront exercés à composer des phrases françaises », dit le programme ; comment comprenez-vous cet exercice? Où les enfants prendront-ils les idées qu'ils auront à exprimer ?

Leçons de choses : Le professeur devra amener les enfants à prendre une part active à la leçon, les guider et leur faire trouver eux-mêmes les réponses.

Ces quelques sujets de leçon suffisent pour montrer dans quel esprit toutes les questions de pédagogie ont été choisies, et donner une direction aux méditations des jeunes maîtres qui se préparent au concours.

Six candidats ont fait de bonnes leçons ; quelques autres ont péché dans leur exposition, par la forme plus que par le fonds ; les autres, c'est-à-dire malheureusement le plus grand nombre, non seulement n'ont rien dit d'original ni de personnel, mais se sont montrés peu riches en observation, peu arrêtés dans leurs sentiments ; leurs affirmations, cherchées, hésitantes, étaient vite abandonnées dès qu'il leur semblait voir un mouvement de désapprobation dans le jury. Chacun d'eux pouvait disposer d'un quart d'heure ; peu ont employé plus de dix minutes ; nous avons pu après chaque leçon rectifier les erreurs et insister sur la nécessité, pour des professeurs, d'être fixés sur les principes qui doivent les guider dans leur enseignement et en faire des éducateurs dignes de ce nom.

Résumons :

La lecture et surtout l'explication des mots et des phrases, quoiqu'en progrès, ont besoin de se perfectionner ; l'analyse logique n'a pas encore la netteté et la simplicité que veulent les programmes ; les principes de l'étymologie, si nécessaires pour déterminer le sens premier et la valeur des mots et permettre de les enseigner avec précision aux élèves, sont trop peu connus pour être appliqués avec sûreté ; enfin nous regrettons de ne pouvoir constater que les compositions de langue française sont bien ordonnées, que les idées s'y suivent et s'enchaînent, que le style n'est ni diffus, ni confus ; il y a beaucoup à gagner sous ce rapport : aussi ne saurions-nous trop recommander aux candidats de s'exercer à écrire et de s'inspirer des conseils de maîtres éprouvés.

Qu'ils persévèrent, pour l'étude de l'allemand, dans l'exercice du thème et de la version qui les fortifie dans la connaissance de leur propre langue en même temps qu'il les initie à la langue étrangère ; mais qu'ils n'oublient point l'importance de la langue parlée qu'ils ont à faire pratiquer aux élèves : un séjour au delà du Rhin, ne fût-ce que de quelques semaines, leur sera d'un grand profit, dès qu'ils sauront appliquer sans trop d'inexpérience les règles de la grammaire.

En histoire, plusieurs candidats ont su animer leur récit et le rendre vraiement attachant ; mais un grand nombre connaissent trop peu les faits et n'en voient pas avec assez de netteté les conséquences pour être capables de mettre les points essentiels en évidence et de choisir, comme le prescrit le plan d'études, ce qui est le plus propre à frapper l'esprit des enfants et à les instruire.

La géographie nous a valu quelques bonnes copies et plusieurs leçons intéressantes ; mais nous devons rappeler à la majorité des candidats que dans les classes élémentaires l'enseignement géographique doit s'adresser surtout aux yeux et à l'imagination, c'est-à-dire consister en de véritables leçons de choses et que dès lors les croquis au tableau sont d'une importance capitale.

C'est principalement dans la partie mathématique de l'examen qu'ils se sont montrés inférieurs. Tous ont tendance à restreindre le programme, déjà très restreint pourtant, des connaissances mathématiques. Non seulement leur langage est incorrect, mais encore ils négligent des points spécialement recommandés. Ainsi, loin d'être brisés au calcul mental, plusieurs en ignorent la nature et le prennent pour du calcul écrit dissimulé. La plupart ne se servent qu'avec gaucherie des figures mises à leur disposition pour faciliter l'intelligence des mesures métriques ; *a fortiori*, ne savent-ils pas y suppléer.

Quant aux sciences naturelles, c'est-à-dire à ce qui constitue proprement les leçons de choses, ils se méprennent sur la portée de l'examen ; ils oublient en général le but de cet enseignement qui est de « développer le jugement de l'enfant et de l'exercer à exprimer le résultat de ses observations ». Ils visent à l'érudition et vont la chercher dans les livres, tandis que nous leur demandons des notions simples puisées dans l'étude même de la nature, des notions telles qu'en les enseignant « le professeur puisse amener les enfants à prendre une part active à la leçon et à trouver eux-mêmes la réponse à ses questions ».

La pédagogie a clos les épreuves. Quoiqu'elle soit plus cultivée que précédemment, elle demande une étude plus approfondie, des convictions plus raisonnées et plus fermes.

Bien que nous ayons encore, comme on le voit, de sérieux progrès à obtenir, nous sommes heureux de pouvoir affirmer que ce concours est une nouvelle étape en avant ; la moyenne des résultats s'est sensiblement élevée ; la préparation devient de plus en plus consciencieuse ; nous le devons à la direction des maîtres habiles qui sont chargés des conférences préparatoires et de la correction des copies que leur envoient les candidats de province. Nous ne doutons pas que nous n'arrivions, avec leur concours, à former un corps distingué de professeurs élémentaires.

Le Président du jury,
A. Gautier.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 284.7.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 3.

CHRONIQUE

Le projet de loi sur les pensions civiles, présenté par M. Rouvier, ministre des finances, et récemment distribué à la Chambre, apporte au régime établi par la loi de 1853 de profondes modifications qu'il est nécessaire de faire connaître. Il n'est personne qui ne soit intéressé à la question : la loi de 1853 grève lourdement le budget. La dépense inscrite pour pensions civiles est actuellement de 63 millions : si l'on en déduit les 24 millions produits par les retenues, la dépense nette est de 39 millions. Mais, tandis que le chiffre des retenues n'est pas destiné à s'accroître, le chiffre des pensions croîtra progressivement jusqu'à la 25e année à partir de 1892, de telle sorte, qu'à ce moment, il atteindra 110 millions, soit une dépense nette de 86 millions qui restera inscrite au budget sans qu'il soit possible de prévoir aucune diminution. Il n'est donc pas un contribuable qui n'ait intérêt à rechercher les moyens d'atténuer une charge aussi considérable.

D'autre part, dans toutes les administrations, on a signalé les inconvénients de la loi de 1853, en ce qui concerne les fonctionnaires. Nous avons montré nous-mêmes combien elle était injuste, et combien peu elle répondait à son rôle d'institution de prévoyance.

M. Rouvier a cherché les moyens de résoudre la question au point de vue de l'État et des fonctionnaires. Son projet ne constitue pas une caisse spéciale de prévoyance pour les employés de l'État, comme l'avait prévu un projet voté au Sénat en 1879 et repoussé, à la même époque, par la Chambre des députés. Il charge la *Caisse nationale des retraites pour la vieillesse* de recevoir les versements destinés à constituer les pensions des fonctionnaires et employés civils de l'État (art. 1er). Ces versements se composent : 1° des retenues opérées sur les traitements ; 2° des subventions de l'État, des départements, des communes et des établissements publics ; 3° d'une dotation annuelle de 500,000 francs, servie par l'État pendant les dix premières années (art. 2).

Les retenues s'opèrent dans les proportions suivantes : 5 o/o pour les traitements de 4,000 francs et au-dessous, 6 o/o de 4,001 à 6,000, 7 o/o au-dessus de 7,000 francs. Les retenues du premier douzième et des douzièmes d'augmentation, les retenues spéciales pour congé, absence, mesure disciplinaire sont maintenues (art. 3).

Les subventions de l'État suivent une proportion inverse. Elles sont respectivement de 8 o/o pour les traitements de 2,000 francs et au-dessous, de 6 o/o pour ceux de 2,001 à 4,000 francs, de 5 o/o pour ceux de 4,001 à 15,000 francs. Des accroissements de subvention sont prévus pour les traitements de 6,000 francs et au-dessous dans le service actif ou colonial, pendant la durée de ce service; les subventions seront alors de 11 o/o pour les traitements qui ne dépassent pas 2,000 francs, de 9 o/o pour ceux de 2,001 à 4,000 francs, de 7 o/o pour ceux de 4,001 à 6,000 francs. Les traitements supérieurs à 15,000 francs ne donnent plus lieu à subvention ; de même la subvention cesse d'être attribuée aux fonctionnaires ayant 35 ans de services sédentaires, ou 30 ans de services totaux, dont 15 dans la partie active ou coloniale (art. 7).

Il est créé un fonds commun sur lequel seront imputées les pensions des veuves, celles des orphelins, celles qui seront accordées sans condition d'âge et de durée de services, dans les cas exceptionnels (art. 14 et 15).

Les retenues opérées sur les traitements restent la propriété du fonctionnaire. Mais ce droit de propriété n'est acquis qu'après dix

années de service ; toutefois le titulaire qui décède après cinq ans de services peut transmettre à sa veuve ou à ses héritiers le montant de son compte-retenues (art. 17 et 19). Le fonctionnaire qui quitte le service, pour une raison quelconque après dix années, reçoit un livret individuel sur lequel figurent ses retenues et les rentes correspondantes liquidées à son choix avec jouissance à une année d'âge accomplie à partir de 50 ans (art. 16). Quant au fonctionnaire qui reste au service jusqu'à l'âge de la retraite, il peut, pour augmenter sa pension, faire abandon de son capital-retenues (art. 20).

Quant au compte-subventions, il ne peut être liquidé que lorsque la mise à la retraite a été prononcée (art. 22), c'est-à-dire lorsque le fonctionnaire a atteint 60 ans d'âge et accompli 30 ans de services dans la partie sédentaire, ou 55 ans d'âge et 25 ans de services, dont 15 dans la partie active; mais l'admission à la retraite, à partir de 60 ans ou de 55 ans, suivant les cas, *ne peut être refusée*, après 35 ans de services sédentaires, ou 30 ans, dont 25 dans la partie active (art. 23). L'article 24 prévoit en outre des mises à la retraite pour infirmités ou suppression d'emploi, à 50 ans d'âge et après 20 ans de services sédentaires, ou à 45 ans après 15 ans de services actifs.

Les veuves de fonctionnaires ont droit à pension, si leur mariage remonte à quatre années avant la cessation des fonctions, pour le cas où il existe des enfants, à huit années pour les autres cas (art. 34). La pension de la veuve est constituée entièrement par le capital porté au compte-subventions de son mari, le capital du compte-retenues restant acquis, comme il a été dit plus haut. Elle est égale au tiers de la pension qu'aurait obtenu le mari en aliénant ce même capital (art. 35). En outre, le projet prévoit, en dehors de la pension de la veuve, des pensions temporaires pour les orphelins mineurs jusqu'à l'âge de 21 ans accomplis ; ces pensions seront du quart de celle du père, s'il n'y a qu'un enfant, du tiers, s'il y en a plusieurs.

Les dispositions que nous venons d'énumérer seront applicables à tous les fonctionnaires à partir du 1er janvier 189... Les fonctionnaires en exercice qui compteront à cette date cinq ans de services et au-dessous pourront opter entre la nouvelle loi et celle de 1853. S'ils optent pour la nouvelle loi, il leur sera constitué un capital-retenues, égal aux retenues versées par eux depuis leur entrée dans le service, et un capital-subventions égal au précédent (art 43).

Tous les fonctionnaires ayant plus de cinq ans de services continueront à subir le régime de la loi de 1853, mais on *ne pourra leur*

refuser la liquidation de leur retraite, s'ils ont 65 ans d'âge et 35 ans de services dans la partie sédentaire, 60 ans d'âge et 30 ans de services dans la partie active. De plus les veuves des fonctionnaires décédés après 20 ans de services, sans avoir droit à la pension, recevront, si elles sont mariées depuis six ans, une pension égale au tiers de la pension produite par la liquidation des années de service de leur mari. Les orphelins de père et de mère pourront également recevoir une pension temporaire calculée d'après les mêmes bases (art. 44 à 46).

Telles sont les dispositions essentielles du projet. On voit du premier abord combien elles diffèrent de celles que nous a léguées le second Empire.

La caisse des retraites devient, en fait, une caisse spéciale, ayant un fonctionnement indépendant de celui du budget : c'est là un premier point dont l'importance est capitale.

La propriété des retenues, c'est-à-dire des économies faites par le fonctionnaire, lui est formellement reconnue, sous les réserves indispensables pour assurer la stabilité du personnel.

Les subventions au contraire, fournies par l'Etat, constituent un capital dont on ne profite, et cela est juste, que dans certaines conditions de services et d'âge ; comme le dit l'exposé des motifs : « Les re-« tenues constituent à la fois une épargne et une assurance, tandis « que les subventions ont le caractère d'une tontine. »

Les retenues et les subventions sont en raison inverse du chiffre des traitements et les subventions cessent à partir d'un certain chiffre de traitements.

Les droits des veuves, ceux des orphelins sont garantis dans une mesure équitable.

Voilà ce qu'on doit louer dans le projet, et il n'est pas indifférent que les principes méconnus par la loi de 1853 soient admis aujourd'hui par le gouvernement. Cela indique la volonté arrêtée d'en finir avec une législation injuste dont il est impossible d'accepter plus longtemps la responsabilité.

Or, et c'est précisément là le point faible, le projet de M. Rouvier laisse la loi de 1853 porter tous ses effets. Outre qu'il écarte les fonctionnaires ayant plus de cinq ans de services des avantages procurés par la nouvelle organisation, il laisse à la charge de l'État la liquidation intégrale de la loi de 1853. Or cette liquidation, l'État sera-t-il en mesure de l'effectuer? Les calculs qui ont été faits, et qui sont résumés dans le cinquième tableau annexé au projet, montrent que c'est

seulement à partir de la quarante-huitième année après la promulgation de la loi nouvelle, que la liquidation de la loi de 1853 sera terminée. Dans le courant des quarante-sept années qu'elle durera, la charge que supportera l'État pour le service des pensions civiles, d'après les deux législations agissant simultanément, sera, la première année, de 41 millions, s'élèvera jusqu'à 143 millions, chiffre correspondant à la trente-troisième année, et atteindra seulement pendant la quarante-huitième année le chiffre de 34 millions, inférieur à la dépense actuelle du même chapitre du budget. La dépense totale sera pendant ces quarante-huit ans de 4,536,280,400 francs. Pendant la même période la dépense pour la loi de 1853 serait seulement de 3,554,400,000 francs, soit un milliard de moins. Pour comprendre le gain réalisé par le projet, il faut se dire, qu'à partir de la quarante-huitième année, le chiffre de la dépense serait invariablement de 86 millions d'après la loi de 1853, tandis qu'il ne sera que de 34 millions d'après le projet. Ceci permettra, d'une part, de compenser rapidement la dépense supplémentaire d'un milliard provoquée par l'application simultanée des deux lois; d'autre part, il sera impossible d'accroître comme aujourd'hui le nombre des emplois ou le taux des traitements, sans accroître en même temps le chiffre des subventions portées chaque année au budget ; ceci constituera un contrôle permanent sur les dépenses, et permettra de se rendre un compte exact des conséquences financières de toute création nouvelle.

Il n'en reste pas moins établi que la dépense prévue est énorme, et qu'il est permis de se demander où on se procurera l'argent nécessaire pour faire face aux nécessités de ce demi-siècle de transition. Il est permis aussi de rechercher s'il ne serait pas possible d'améliorer plus rapidement, au point de vue de la retraite, la situation des fonctionnaires actuellement en exercice. Ce sont là les deux points sur lesquels on doit appeler l'attention des Chambres et des intéressés; tous deux méritent qu'on les étudie avec le souci de diminuer les charges de l'État et de hâter le moment où la législation de 1853 cessera de peser sur les fonctionnaires.

Les concessions relatives à l'âge de la retraite, faites dans les dispositions transitoires, suffisent à indiquer quelles difficultés présente l'application de cette loi. Que serait-ce, le jour où des nécessités d'ordre supérieur obligeraient les pouvoirs publics à diminuer le chiffre des formidables crédits que prévoit le projet?

En ce qui concerne plus spécialement l'Université, nous demanderions au législateur d'apporter plus d'égalité dans la répartition

des services, en services actifs et services sédentaires. Le quatrième tableau annexe place dans les services actifs les fonctionnaires de l'enseignement primaire depuis le grade d'inspecteur. Nous ne contestons aucunement à cette série nombreuse de fonctionnaires ses droits à cette faveur que justifient ses services. Mais, en vérité, en quoi le service d'un directeur d'école normale est-il plus actif que celui d'un proviseur ou d'un censeur de lycée, celui d'un instituteur que celui d'un maître répétiteur ? Il n'y a aucune raison sérieuse à faire valoir en faveur de ces distinctions. Un professeur de lycée ou de collège est aussi fatigué après vingt-cinq ans de services qu'un directeur d'école normale. Il nous paraît nécessaire qu'on mette sur le même pied des fonctionnaires qui s'usent autrement, mais qui s'usent autant au service de l'État.

Nous engageons vivement nos lecteurs et tous les membres de l'Université à étudier avec soin le projet de législation nouvelle. Nous y reviendrons nous-même, lorsqu'il sera nécessaire.

JULES GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. VICTOR WAILLE, *ancien élève de l'École Normale supérieure, professeur à l'École des Lettres d'Alger* (14 mai 1891).

Je préviens charitablement MM. les antisémites qu'ils ne sont pas tenus de trouver mauvaises les thèses de M. Waille, malgré la forme à eux suspecte de son nom : M. Waille, d'après ce qu'on m'assure, n'appartient point à la grande tribu des circoncis. S'il lui appartenait, ce serait comme une garantie qu'il est actif, intelligent, industrieux ; mais heureusement, pour posséder ces qualités il n'est pas nécessaire d'avoir subi l'opération que l'on sait.

Aucun rapprochement n'est possible entre les deux thèses. L'une provient de la tentation très naturelle, très légitime, très digne d'approbation, qui est venue à M. Waille, d'étudier les villes et les monuments de l'admirable, de l'historique pays qu'il habite. L'autre provient sans doute d'un goût de hasard et peut-être moins bien justifié pour la littérature italienne. Je reconnais qu'il eût été peu à propos de parler en latin de Manzoni et de son romantisme ; mais il faut bien reconnaître aussi que ce sujet le cède de beaucoup en intérêt et en importance à l'étude des monuments et des ruines de l'ancienne Césarée. Si bien que, par une exception assez rare, c'est, dans cette soutenance, la thèse latine qui est le gros morceau, je ne dis pas par le nombre des pages. (*De Cæsarea monumentis quæ supersunt vel de Cæsarea ex titulis reliquiisque a tempore regis Jubæ usque ad annum a Christo 372*, Alger, 1891. Fontana, 107 pages de texte et 4 pages contenant la reproduction photographique de 57 statues ou autres objets d'art.)

Sur l'emplacement de l'ancienne Césarée, capitale du royaume que gouvernait jadis S. M. Juba II, et que remplace aujourd'hui la ville algérienne de Cherchel, M. Waille a provoqué des fouilles avec une ardeur patiente que n'ont point découragée les déclinatoires et

les atermoiements. Il a fini par obtenir gain de cause, et il a même obtenu de diriger personnellement le travail. Si ce travail avait été accompli en pure perte, il ne faudrait pas pour cela refuser à M. Waille les éloges qu'il mérite pour l'avoir désiré et conduit; mais les résultats obtenus augmentent singulièrement ses titres à la louange. Nous sommes ainsi faits que nous la décernons difficilement aux coups d'épée donnés dans l'eau. Certes, on n'a point rempli d'or les poches de M. Waille ; mais avec de faibles ressources il a pu explorer les ruines depuis longtemps signalées à Cherchel, dégager des monuments mal connus, comme les thermes situés à l'ouest de la ville, découvrir d'interessantes œuvres d'art qui ont enrichi le musée local et même les collections du Louvre. Ces travaux d'archéologue font honneur au candidat. M. Perrot lui a rendu publiquement sur ce point pleine justice, et le *satisfecit* d'un tel juge était une seconde récompense, qui venait s'ajouter à la première, celle, veux-je dire, des résultats obtenus.

Et qu'on ne croie pas que la thèse soit simplement l'exposé de ces fouilles et de ces trouvailles. Le chercheur devenu candidat s'est servi des découvertes antérieures et des siennes pour reconstituer, à l'aide des documents archéologiques, la ville de Juba, devenue, après la mort de son fils Ptolémée, la capitale de la province romaine de Mauritanie césarienne. Avec ses édifices divers, ses aqueducs, ses thermes, son théâtre, son hippodrome, Césarée présentait l'aspect d'une grande cité, je ne dirai pas d'une cité originale : la civilisation romaine imposait au monde entier son empreinte uniforme. Tout cela est pour M. Waille l'objet d'une étude attentive. Il ne se borne pas aux monuments de l'architecture ; il porte même surtout son attention sur les sculptures qui en faisaient l'ornement. A-t-il eu tort ? Non, car leur abondance atteste le goût de Juba en matière d'art : ce prince d'Afrique se dégageait autant que possible de l'étouffoir romain : sa prédilection était aux arts de la Grèce.

Il n'en est pas moins vrai que c'est dans la partie de sa thèse qui roule sur les statues, que M. Waille a prêté le flanc aux objections, ou du moins aux réserves et aux critiques. Ses juges auraient souhaité plus de précision, plus d'expérience, une méthode plus sûre. Ces statues appelaient des rapprochements, car on y trouve des répliques d'œuvres connues. L'intérêt de ces marbres n'apparaît pas assez, quoiqu'il soit grand. Ils semblent, en effet, provenir du musée grec formé par Juba, et ils nous renseignent sur l'état de la sculpture au temps d'Auguste.

L'exposition des trouvailles de Cherchel a paru un peu sommaire, mais elle ne manque point de clarté, et l'on pardonne au latin ses incorrections, quand on lui voit cette netteté, cette aisance de tour qui le rendent lisible. Du reste, les découvertes dont l'auteur entretient ses lecteurs sont en grande partie siennes. Son initiative et son zèle méritent des éloges, et les auditeurs des écoutes l'ont entendu avec un vif plaisir faire l'historique de ses fouilles, tandis que ses juges, qui avaient lu sa thèse, étaient bien aises de recueillir de sa bouche nombre de renseignements complémentaires sur divers points qu'il avait négligé d'aborder dans son travail écrit. Les questions posées ne restaient pas sans réponse.

De Juba à Manzoni le saut est rude (*Le romantisme de Manzoni*, 1890, Alger, Fontana, 191 p.). Quelque jugement qu'on porte sur cette étude, on ne saurait du moins disconvenir qu'elle est un chapitre intéressant de l'histoire des lettres italiennes dans le premier tiers de ce siècle. Il n'est pas douteux que Manzoni a eu pour le romantisme un goût que M. Waille a pu qualifier de passion. Lui et ses amis ont fait effort pour en adapter les théories au goût de leur pays. Il n'est pas douteux non plus que les deux drames de *Carmagnola* et des *Adelchi*, que le roman célèbre et bien plus durable des *Promessi Sposi* ont été une tentative pour rajeunir l'invention italienne, ce qui était partout la meilleure raison d'être du romantisme. Manzoni, comme Victor Hugo, demandait au moyen âge ses couleurs. Il plantait là les héros et grands personnages à la mode classique et s'attachait à représenter le mouvement de la vie populaire à Milan et dans la campagne lombarde au commencement du XVIIe siècle. Il a eu du roman historique une conception qu'on ne trouve, dans Walter Scott, qu'en ses meilleurs ouvrages, et dont le grand conteur écossais s'est trop souvent départi : au lieu de mettre au premier plan des personnages historiques comme Louis XI ou Élisabeth, que Walter Scott défigure, Manzoni y met des créatures populaires de son invention, dont personne ne dira jamais qu'il les a défigurées, et qu'il place dans leur vrai milieu soigneusement étudié. Il a marché dans la bonne voie, celle où le roman historique peut trouver des succès, s'il en est encore susceptible.

Est-ce à dire qu'il y ait marché d'un pas ferme et sûr ? Ceci est une autre affaire. Ce bourgeois milanais avait des intentions superbes ; la hardiesse lui manqua pour les réaliser. Il était timide de caractère et d'imagination ; ne craignons pas le mot propre : il était étroit, borné, dévôt. Renfermé dans son *home*, dont la porte ne s'ou-

vrait qu'à qui avait montré patte blanche, s'il avait des vues patriotiques, c'était sans espoir de vaincre et chasser l'oppresseur, et il se fût fait scrupule de ne pas édifier les bonnes âmes qui marmottaient tout le long du jour leurs patenôtres. Il étudie sans doute les temps éloignés de nous, pour les reproduire, mais avec une curiosité limitée et superficielle. Comme il y a du lyrique en lui, il se laisse entraîner à parler en son propre nom, ce qui n'est pas le moyen de reproduire dans leur vérité dramatique les mœurs et les idées du passé. Quant à sa religion, je n'ai pas été médiocrement surpris d'entendre dire qu'elle était tempérée, rationaliste, faite de conviction personnelle plutôt que de foi ardente. Il était, comme ont été tant d'autres illustres Italiens, étroitement dévôt, ce qui n'est pas propre, que je sache, à ouvrir de larges horizons. Manzoni et César Cantu et Gino Capponi et cent autres rappellent par les effluves de leur piété candide et bornée ce vertueux, ce saint Mathieu de Montmorency dont les lettres causent une si vive surprise à qui lit d'un esprit libre les souvenirs de Mme Récamier, publiés par sa nièce Mme Lenormant.

Je sais bien que le romantisme français n'a pas été, tant s'en faut, hostile à l'église traditionnelle ; mais entre ses tendances religieuses et la foi formaliste des Italiens il y a un abîme. Manzoni en a été tout ankylosé. Œuvres d'art sans doute, ses écrits sont surtout une prédication. Son esthétique, toute classique, reposait sur ce principe : chercher le bien par le moyen du vrai, et le vrai était dans les croyances du passé bien plus que dans la partie profane de ses mœurs et de sa vie.

M. Waille n'a pas très bien vu tout cela. Il a jugé Manzoni d'après ses intentions, il a trop facilement cru que Manzoni ayant voulu faire du romantisme italien, il en avait fait. Les intentions, chez l'auteur des *Promessi Sposi*, ont été rarement suivies d'effet. Ainsi, il a cru comme Massimo d'Azeglio, son gendre, qu'il fallait procurer à l'Italie le bienfait de l'unité de langue, et que pour cela il fallait écrire en toscan ; mais il n'a pas poussé sa conviction à cet égard jusqu'à venir vivre comme Azeglio des mois entiers parmi les paysans de la Toscane, et, de fait, sa prose est émaillée d'innombrables lombardismes. Sans doute ces lombardismes abondent surtout dans l'édition de 1825 et l'auteur a prétendu en purger celle de 1840. J'ai ouï dire, par des juges plus compétents que nous ne pouvons l'être en France, qu'il y avait très imparfaitement réussi.

Sur toute cette discussion critique, nécessaire au sujet, M. Waille a paru faible. Mais les détails qu'il donne sur le dernier point que nous venons d'indiquer sont intéressants, et aussi les informations

que nous trouvons dans son livre, par exemple, à notre point de vue français, sur les relations intellectuelles, sur les relations d'amitié qui s'établirent entre Manzoni et Fauriel, comme sur l'influence qu'eut sur lui le génie de Chateaubriand.

Mais dans cette partie de la soutenance, le candidat se sentait sur un terrain moins solide. Il a généralement lâché pied devant les objections, se contentant de plaider les circonstances atténuantes pour son client. Retenons, du moins, qu'il lui a consacré une étude aussi agréable à lire, qu'utile à consulter, car elle est élégamment écrite, composée avec conscience, et elle renferme plus d'un aperçu ingénieux.

P.

UN LYCÉE DE L'OUEST

« L'éducation physique est la meilleure alliée de l'éducation morale. » Ainsi se termine le paragraphe 2 de la lettre ministérielle du 15 juillet 1890 qui prescrit l'introduction des exercices physiques dans les lycées. Depuis un an, les vieux moules sont brisés ; un modèle nouveau est proposé à l'activité des éducateurs. La théorie est séduisante; l'Université est entrée résolument dans la pratique.

Un an, c'est trop peu pour porter un jugement d'ensemble et dire si toutes les expériences sont en voie de se réaliser. Le système ne fonctionne pas depuis assez longtemps pour donner des indications positives. Cependant, il y a des lycées qui ont devancé, sinon avancé l'appel ; des lycées où l'expérience est faite et dont l'exemple suffit pour qu'il soit possible d'asseoir une opinion. Parmi ces lycées, celui auquel j'ai l'honneur et la bonne fortune d'appartenir me paraît être, plus que tout autre, en situation de fournir un renseignement acquis. Telle serait au besoin l'excuse de ces quelques lignes, où les idées générales sont intentionnellement laissées de côté, au bénéfice des faits.

La ville compte, à bon droit, parmi les plus intelligentes et les plus éclairées : mais le tempérament de la population est froid, difficile à ébranler : on regarde sans parti pris, on laisse faire sans opposition, on juge sans hâte, mais aussi sans appel. Dans un pareil terrain, une idée nouvelle s'implante d'autant plus difficilement que chacun se demande d'abord quel est l'intérêt de l'innovateur. Expérience faite, quand l'idée a suivi son chemin, il serait plus difficile de la déraciner que d'en semer une nouvelle. Libéralisme prudent, sceptique et conservateur.

Pour aller de l'avant dans de telles conditions, il fallait unir à des convictions ardentes et à une foi inébranlable une audace peu commune et une ténacité à toute épreuve. Un Breton n'était pas de trop.

La première tentative, qui remonte à cinq ans environ, atteignait d'emblée les limites de la témérité ! Dans un vieil établissement à tra-

ditions figées, devant ces respectables pierres, qui avaient vu circuler, toujours dans le même cercle, tant de générations d'écoliers endormis dans le bercement quotidien de conversations plus ou moins édifiantes, un proviseur, nouveau venu, un étranger, décrétait de sa propre autorité et avant tout ordre ministériel, le jeu obligatoire dans les cours de récréation ! Jouer dans les cours de récréation ! Et jouer de force ! Il n'en fallait pas tant jadis pour déchaîner la révolution... au lycée. Soit étonnement, soit crainte, soit calcul, personne ne songea à se révolter. Quant à obéir, par exemple ! Bien malin qui nous fera jouer malgré nous !

Cependant la chose allait bien chez les petits. Les enfants jouaient même en classe. C'est un besoin de leur âge : il ne s'agit que de diriger et de régulariser leurs mouvements. Ce fut l'affaire de quelques appareils et de quelques récompenses.

Les moyens se soumirent également, mais sans enthousiasme, parce qu'on les forçait. Malgré l'intérêt offert par les échasses, les tambourins, les cerceaux, la galine, les ballons à main, les ballons à pied, choses attrayantes par leur nouveauté, on ne tarda pas à chercher des faux-fuyants. On était fatigué, on était enrhumé, on avait fini la partie, on n'aimait pas ce jeu-là. Il fallut offrir aux élèves punis la place de ceux qui ne voulaient pas jouer pour obtenir un consentement à peu près unanime : à la veille d'être supprimé, le piquet allait servir à quelque chose.

Les grands ne résistèrent pas ouvertement : ils se contentèrent d'opposer la force d'inertie, la tactique du pays. Ceux qui jouaient avant le décret continuèrent à jouer : ils étaient dix environ. Les autres continuèrent à tourner autour de la cour, avec un sujet de conversation de plus, tout simplement.

Cependant le proviseur n'avait rien négligé pour rendre le jeu intéressant. Il avait loué un champ de deux hectares, à trois kilomètres du lycée. Les grands y allèrent, parce que c'était l'ordre. Ils avaient juré de ne pas jouer au lycée. Le gouret, la thèque, le foot-ball les décidèrent sans doute : ils jouèrent au champ, quitte à reprendre leurs conversations dans les cours. Le jeu d'ailleurs n'était jamais bien général, même au champ : il fallait résister, pour le principe.

Peu à peu, il se forma un parti de joueurs acharnés, toujours les mêmes sans doute, mais toujours prêts au jeu. La cour des grands était divisée : une majorité de promeneurs, une minorité de joueurs. De leur côté, les moyens commençaient à jouer de bonne volonté, très fiers de se mêler aux grands sur le terrain de jeux.

La lutte aurait pu durer assez longtemps, sans les promenades générales organisées avec les familles des professeurs et des élèves. Le succès de ces excursions, tantôt à pied, tantôt en chemin de fer, tantôt en bateau, fut tel qu'on put prévoir un revirement prochain non seulement dans l'esprit des familles, ce qui était presque fait, mais encore dans l'esprit des élèves.

Telle fut la première phase de l'expérience : l'administration créait tout, organisait tout, et les bonnes volontés répondaient tant bien que mal à ses efforts.

Une seconde phase commence avec l'introduction d'une méthode nouvelle : au lieu d'agir directement sur les élèves par voie d'autorité et par l'attrait du plaisir, on essaya de les prendre par l'amour-propre et par quelques concessions sans importance au point de vue des libertés intérieures. Une société de jeux et exercices physiques s'organisa,

et un double but fut proposé à l'activité de ses membres : 1° Préparation au Lendit de Paris ; 2° Organisation d'un carrousel qui serait offert aux autorités et aux familles.

Cette perspective transforma les habitudes de la maison. Jamais le lycée n'avait vu autant de mouvement : boxe, canne, bâton, marches, contre-marches, exercices individuels et exercices d'ensemble, tout fonctionnait à la fois sous l'habile direction d'un remarquable professeur de gymnastique. Une première fête fut donnée avec succès devant les plus hauts fonctionnaires de l'Université. Bientôt une équipe, choisie parmi les plus forts sociétaires, fut envoyée à Paris, et remporta au Lendit des succès inespérés. Enfin le carrousel eut lieu au terrain, devant les autorités de l'Académie et de la ville, sous les yeux de deux mille invités appartenant aux familles des élèves et des amis de la maison. Le programme très varié et très alléchant, fut exécuté sans un accroc. Le succès de cette magnifique journée, favorisée par un temps superbe, récompensa dignement les efforts du vaillant administrateur qui avait voulu le résultat, vaincu toutes les résistances et donné l'élan a tout le monde autour de lui.

Il n'y a pas de fête sans lendemain : le lendemain de celle-ci fut le départ du proviseur : avancement mérité. Puis, au retour des vacances, un gros point d'interrogation pour l'administration nouvelle, peut-être pour l'ancienne. Qu'allait devenir l'œuvre ? Les élèves paraissaient peu désireux de continuer à suivre la même voie. Une société de jeux, disaient-ils, c'est bien ! Mais nous jouerons pour nous, non pour la galerie : partant, plus de fête publique, plus de carrousel, plus de Lendit ! Que faire ? Revenir à la méthode d'autorité ? L'insuccès était certain. Accorder de nouvelles concessions et reprendre l'expérience de l'année précédente ? La réaction avait été trop vive : il fallait autre chose.

En réalité, la situation se trouva bientôt meilleure qu'elle ne paraissait tout d'abord. Les élèves, changeant de maître, s'attendaient à un changement d'orientation. Ils croyaient l'œuvre compromise et ils allaient déjà le regretter ; l'administration ne veut plus s'occuper de nos jeux : au moins nous permettra-t-elle de faire quelques grandes promenades, comme par le passé ? Qu'on nous laisse faire, au moins !

On le voit : une nouvelle base d'action se posait naturellement, l'initiative libre des élèves. Au moment où l'œuvre paraissait perdue, elle renaissait d'elle-même, comme ces arbres qui se couvrent de fleurs à l'instant où l'on va les abattre.

Désormais le système entrait dans sa troisième phase : le chemin s'ouvrait, large et facile à suivre. Il ne s'agissait que de s'y engager résolument. Ainsi fut fait : dès la rentrée de 1890, trois principes furent posés :

1° Les élèves s'amuseront comme ils l'entendront, pourvu qu'ils se donnent du mouvement ;

2° Aucune concession ne leur sera faite au point de vue de la discipline, de l'ordre, des heures de travail ;

3° L'administration conservera la haute direction de toutes les entreprises qu'elle aura approuvées ou suggérées.

Livrés à eux-mêmes, les élèves ont oscillé quelque temps entre différents partis, comme la boussole qui cherche le nord ; puis ils ont suivi l'impulsion donnée, sans même la sentir, et, le premier pas une fois fait, la marche a été d'une rapidité imprévue.

La Société de jeux s'est reconstituée, mais en restant exclusivement une société de jeux et promenades. On décida que tous les quinze jours il y aurait une marche, un rallie-papiers, une course au clocher, sur piste tracée d'avance, ou quelque chose d'analogue ; ce système fonctionne depuis sept mois sans discontinuer. Les marches en peloton, avec déjeuner à la campagne, paraissent avoir toutes les préférences : elles ne dépassent jamais quarante kilomètres pour la journée.

Pendant le rude hiver 1890-1891, il s'est formé une section de patineurs, auxquels les externes ont commencé à se joindre. La section de foot-ball n'a de succès que chez les petits, faute d'emplacement convenable, le bail du champ de jeux n'ayant pu être renouvelé jusqu'à présent. En revanche, la section du jeu de longue paume est entrée en bonne voie, grâce à l'amabilité d'une société locale, qui a prêté son terrain pour 5 francs par joueur au lieu de 20 francs, et à la gracieuseté de la municipalité qui a mis les avenues du boulevard voisin à la disposition des joueurs : deux équipes complètes s'y rendent tous les jours à midi. Ainsi entraînés, les élèves ont battu les plus forts amateurs de la ville, dès la première rencontre.

Aujourd'hui, la société de jeux et promenades possède 250 francs à la Caisse d'épargne ; les adhérents versent deux francs en entrant, et, par semaine, dix centimes qui suffisent aux petites dépenses des promenades.

Les marches militaires devaient appeler l'idée du tir. Depuis deux mois une société de tir fonctionne parallèlement à la société de jeux. Elle compte 200 adhérents, professeurs, maîtres et élèves (1 franc une fois payé et 15 centimes le carton de cinq balles). Trois carabines sont payées, un tir couvert aménagé, 5,000 balles ont été tirées pendant le premier mois, et il y a en caisse une réserve de 80 francs tout soldé.

Aux premières promenades à pied s'étaient joints quelques vélocipédistes, amateurs invités par les joueurs. Dans une pensée d'égalité au point de vue des dépenses, les cyclistes se sont réunis en société aux mêmes conditions que les joueurs, et les deux sociétés fraternisent une fois réunies, par le repas commun. Les externes sont venus en nombre, et grâce à des promenades combinées, l'union de l'internat et de l'externat sera bientôt réalisée.

La boxe, la canne, le bâton et les autres exercices ne sont pas abandonnés : seulemeut au lieu d'être réservés aux membres d'une société, ils ont été étendus à tout le lycée : il a suffi, pour les moyens et les petits, de les mêler adroitement aux exercices de gymnastiques ; pour les grands d'en faire le complément des exercices militaires, dirigés par le professeur de gymnastique. Sous cette action intelligente et ferme, tout le monde s'y est mis de bon cœur : tout le monde pratique, en attendant que la foi vienne, ce qui ne tardera guère.

A côté des faits, il serait peut-être bon d'indiquer les projets ? Il n'en existe pas : les idées naissent les unes des autres, suscitées quelquefois par la température et le climat. Ainsi la natation et le canotage deviendront les exercices de l'été, comme le patinage était celui de l'hiver. Le mieux est de laisser faire au temps et à l'initiative des intéressés.

Voilà ce qui a été fait au point de vue matériel. Il reste à examiner quels sont les résultats acquis au point de vue moral.

Une première barrière était déjà tombée, celle qui séparait les internes et les externes. Il en est une autre, plus difficile à renverser, celle qui

a toujours existé entre les élèves et les maîtres répétiteurs, les « pions », comme nous disions avant de l'être. Elle est déjà fortement ébranlée. Deux maîtres répétiteurs patinaient avec leurs élèves ; six font partie de la société de jeux, deux dans la section de marche, trois dans la section des cyclistes, un dans la section de longue paume : tous, sans exception, font partie de la société de tir, et viennent tirer avec les élèves. Des relations d'amitié et de confiance naissent de ces rapports journaliers, et le jour n'est pas bien loin où la maison aura perdu jusqu'au souvenir des hostilités d'antan.

Même empressement du côté des professeurs : 25 font partie de la société de tir ; aucun ne songe à contester l'utilité des exercices physiques strictement limités aux heures de récréation et aux jours de repos.

Et la discipline, dira-t-on ? Elle ne pouvait que gagner à cet état de choses. L'union entre maîtres et élèves serait-elle possible, si la discipline avait souffert ? Serait-elle complète si l'éducation morale n'avait transposé la base de l'autorité ? Est-il besoin de dire que les maîtres les plus écoutés et les plus respectés sont précisément ceux qui se mêlent le plus volontiers aux jeux des élèves ? En réalité l'éducation morale a marché plus vite et d'un pas plus assuré que l'éducation physique. Alors qu'il existait encore quelques résistances passives du côté des jeux, il n'y en avait plus que là, et l'autorité des maîtres, même désarmée en apparence par la lettre des décrets, reste intacte au point de vue de la discipline et du travail : entre les mains d'un homme elle ne fait que grandir.

Cela n'est pas dû uniquement à l'introduction des exercices physiques au lycée. Il faut tenir grand compte de la suppression des punitions irritantes, des progrès constants du corps des maîtres répétiteurs, qui compte ici sept licenciés, de la bienveillance des professeurs, de l'action moralisatrice exercée par la présence constante des membres de l'administration. Mais tout se tient, et le bien, semé partout et de toutes façons, commence à étouffer le mal, comme, dans une bonne terre, les plantes utiles et saines étouffent les mauvaises herbes. On fait plus en éducation par la culture des bonnes qualités naturelles que par la lutte contre les mauvaises. L'enfant nous est donné jeune, prêt à nous aimer : c'est une terre vierge, dont nous pouvons faire ce que nous voulons, avec beaucoup de dévouement et de savoir-faire.

Quelles que soient d'ailleurs les causes de l'amélioration générale, nul ne niera que, parmi elles, les exercices physiques ne comptent en première ligne. Bien jouer, bien manger, bien dormir, quand on travaille bien en même temps, tout cela mène à la moralité, par la santé. Nos exercices sont donc une des conditions, non seulement de la santé physique, mais encore et surtout de la santé morale. Le corps fatigué a besoin de repos : après une bonne promenade, une partie animée, l'élève se couche et dort. Il est un mal, qu'on pourrait appeler le chancre de l'internat, mal bien connu dont personne ne parle et auquel tout le monde pense. Eh bien ! ce mal terrible est en train de disparaître, et quand les exercices physiques n'auraient pas d'autre effet que de combattre les mauvaises passions par la fatigue, c'est là un résultat tellement important, qu'à lui seul il justifierait nos efforts.

Or ce résultat, bien acquis, est loin d'être le seul. Il ne suffit pas d'affirmer un progrès pour le démontrer : il faut citer des faits. En voici :

Il serait aisé d'établir par la statistique que le niveau moyen des

notes s'est élevé, quoique la mauvaise note soit devenue la punition ordinaire. On pourrait encore rappeler qu'il ne se fait plus de démonstrations générales, pour ou contre telle idée ou tel maître, plutôt contre, qu'il n'y a plus trace de ce qu'on appelait autrefois « le chahut ».

L'amélioration générale est presque incroyable ; l'autorité morale a cessé d'être un mot dont on rait, pour devenir une réalité. Vous qui doutez encore, venez voir nos élèves, et jugez de leur bon esprit par leur air de bien-être et de bonne santé. Il faut vivre au milieu d'eux comme nous le faisons et sentir peu à peu leur estime qui grandit, leur affection qui se fortifie, pour apprécier notre œuvre comme elle le mérite.

Qu'on me permette de citer des faits plus précis :

Vers la fin du mois de janvier 1891, le gaz vint à manquer par suite de la gelée. Il fallut préparer des lampes pour les études. Les lampes faisant défaut, on alluma des bougies, une pour deux élèves. Cela se passait chez les moyens, remarquez-le bien, et il n'y eut pas une tentative de désordre. Au réfectoire, les garçons étaient en retard : pas de lampes chez les grands, pas de lampes chez les moyens ! Obscurité complète à l'entrée des élèves. On entre en silence, on se place tant bien que mal et on attend le signal ordinaire pour commencer les conversations, qui, jusqu'à l'arrivée des lumières, furent moins bruyantes que de coutume.

Un soir d'hiver, vers huit heures, un maître venu récemment d'un lycée moins avancé, s'étonnait de voir mettre les élèves en cour, avant de les conduire à une petite soirée littéraire et musicale. En cour sans lumière ! Il n'y eut pas un cri de poussé.

Quelques jours plus tard, il y avait en ville une vente de charité. Quarante élèves, invités, erraient dans les salons, achetant ou n'achetant pas les marchandises qui leur étaient offertes. Une jeune dame s'approche d'un élève : « Voulez-vous des cigarettes, monsieur ? 0 fr. 75 le paquet. — Merci bien, madame, il ne nous est pas permis de fumer. — Oh ! qu'est-ce que cela fait ? Le pion ne verra pas. — Pardon ! madame, mais ce n'est pas ainsi que nous avons l'habitude d'appeler nos maîtres. »

Au mois de mai, la société de jeux courait un cross-country. La piste passait dans les environs d'un petit café dont quelques élèves connaissaient l'existence. Un d'entre eux, chef de meute, est resté en faction auprès de l'établissement pour empêcher ses camarades d'y entrer, au cas où quelques-uns en auraient eu l'idée. Personne n'y songeait d'ailleurs.

Les élèves de mathématiques spéciales et de Saint-Cyr sont réunis dans la même étude. Ils sont autorisés à travailler sans surveillance pendant les récréations. Leur maître leur recommanda, la première fois qu'il les laissa seuls, de bien se tenir et de bien travailler, pour faire honneur à l'étude : « Oh ! monsieur, répondit un cube, si vous étiez là, nous ferions peut-être encore bien une bêtise, mais en votre absence, jamais ! »

Anciens collégiens, mes frères, faisons un retour sur nous-mêmes. Quelle belle occasion de « chahut », un réfectoire sans lumières ! Quelle veine d'entendre appeler « pion » l'objet de notre haine, et de l'entendre de la bouche d'une jolie femme ! Comment ne pas profiter de la liberté d'une course à travers bois pour fumer une cigarette ou boire un petit verre ? Quel administrateur eût osé nous laisser seuls à l'étude ? Tout cela est changé, le regretterez-vous ? Les beaux jours

sont passés où le maître était la bête noire, parfois la victime de ses élèves. Aujourd'hui le maître est protégé par le respect qu'inspirent son savoir et sa bonne humeur. Il tient son autorité non plus d'un code barbare ou d'un chef redouté, mais de son caractère et de l'estime qu'il a su conquérir. Compagnon de promenade, de jeux et de travail, il sait se faire obéir sans se faire détester, et l'union la plus intime règne enfin là où il n'y avait autrefois que méfiance et despotisme d'un côté, dédain et révolte de l'autre.

Avouons-le : l'expérience est concluante. On obtient tout ce qu'on veut des élèves quand on sait profiter de leurs bonnes dispositions. Ce n'est pas assez de dire : « L'éducation physique est la meilleure alliée de l'éducation morale. » Elle en est la condition nécessaire et suffisante. Le mot de La Fontaine est retourné : « Notre ami, c'est notre maître ; je vous le dis en bon français. »

B.

BIBLIOGRAPHIE

H. Brelet. — *Nouveau cours de grammaire latine :* 1° Eléments de grammaire latine à l'usage des classes de sixième et de cinquième. Paris, Masson, 1890. Un vol. in-16, VIII-344 p. ; 2° Grammaire latine à l'usage de la classe de quatrième et des classes supérieures. Paris, Masson, 1891. Un vol. in-16, XII-494 p.

La grammaire latine que vient de faire paraître M. Brelet vaut par des qualités d'ordre et de netteté qu'elle possède à un degré peu commun. Le plan en est régulier, clair, facilement saisissable, de nature à s'imposer à l'attention même de l'écolier le moins réfléchi. Ce qui rebute le plus un élève d'intelligence moyenne, dans l'étude de la grammaire en général et de la grammaire latine en particulier, c'est qu'on ne lui présente guère de cette science une vue d'ensemble. Il aperçoit devant lui une multitude de règles qui se succèdent sans qu'il en saisisse l'enchaînement ; sa grammaire lui semble déplorablement volumineuse, et le nombre des préceptes est comme infini. J'estime que le livre de M. Brelet est fait pour épargner aux élèves cette impression d'effroi et de découragement. Il est aménagé de telle sorte qu'on le parcourt en ayant à tout instant une idée très claire de la place que chaque détail occupe dans l'ensemble. Il y a là de belles percées où circulent l'air et la lumière.

La netteté est au fond, dans la distribution des matières, dans le classement et le groupement méthodique des faits grammaticaux ; et elle est aussi dans la forme, dans l'aspect extérieur du livre. D'abord le papier et les caractères sont beaux, ce dont il faut louer l'éditeur et l'imprimeur. Mais, en outre, l'auteur, par des artifices de typographie ingénieux, tel qu'est, par exemple, le soin de faire commencer tout chapitre ou section de chapitre avec une page nouvelle, a su offrir aux yeux comme à l'esprit l'image d'un corps bien fait, bien articulé.

D'une grammaire latine composée pour l'usage des classes on est en droit d'exiger deux sortes de qualités : les qualités scientifiques et les

qualités pédagogiques. La plupart du temps, les unes sont sacrifiées aux autres ; selon le tour d'esprit de l'auteur, l'une ou l'autre tendance prévaut exclusivement. M. Brelet a fait un effort visible pour les concilier toutes deux, jugeant avec raison qu'elles sont conciliables et qu'il n'existe entre elles aucune antinomie ; il faut reconnaître qu'il y a presque toujours réussi. L'ordre qui règne dans sa grammaire n'a rien de factice ni d'artificiel ; il résulte d'un classement scientifique des faits ; car, quoi qu'on en dise, la méthode la plus scientifique est toujours celle qui apporte le plus de simplicité et de clarté.

Quelquefois cependant M. Brelet se trouve en présence d'un conflit difficile à résoudre, il lui faut prendre parti : alors, c'est la tendance pédagogique qui l'emporte. Ainsi, voulant présenter d'une façon sommaire et précise les règles de la 3e déclinaison, il donne en tout quatre paradigmes, *consul* et *fulgur* pour la déclinaison imparisyllabique, *avis* et *mare* pour la déclinaison parasyllabique. Le choix de *consul* comme modèle unique des noms imparisyllabiques masculins ou féminins ne me paraît pas heureux ; car, alors, les noms qui présentent *s* au nominatif singulier, *stirps*, *vox* ou *lapis*, apparaissent comme des exceptions et ne sont cités que dans des remarques. Une de ces remarques, la seconde du § 28, page 18, n'est guère acceptable : « Quelques noms en *r* changent *r* en *s* au nominatif (mais *s* n'est pas la désinence. Exemples : *cinis, cineris, honos, honoris ; tellus, telluris* ». N'est-ce pas plutôt l'*s* du radical qui s'est changé en *r*, parce qu'il se trouvait placé entre deux voyelles à tous les cas autres que le nominatif singulier ? M. Brelet le sait bien. Cette petite inexactitude est un sacrifice qu'il a dû consentir pour conserver inflexiblement l'ordre didactique adopté par lui. J'y vois la preuve que cet ordre n'est peut-être pas le meilleur.

Pour modèle de la troisième conjugaison, M. Brelet a choisi *eluo*. On aperçoit facilement la raison qui lui a dicté ce choix. *Eluo, lui, elutum,* garde partout le même radical sans altérations ni modifications. Mais cette constance invariable du radical est-elle un fait normal à la troisième conjugaison ? Ici la parfaite régularité est-elle la règle ? Rencontrera-t-on beaucoup de verbes semblables à *eluo ?* M. Brelet a dû beaucoup chercher avant de trouver ce spécimen irréprochable. Or, à mon avis, *eluo* est un modèle dangereux. M. Brelet a beau un peu plus loin (§ 89 et suiv.) enseigner très soigneusement la formation des temps ; les élèves auront surtout dans l'esprit ce modèle *eluo*, et il est à craindre que les barbarismes ne germent en vertu de l'analogie *tangeram*, *elueram ; tango*, *eluo*. Quel modèle conviendrait-il donc d'adopter ? Non pas, certes, *lego,* que M. Brelet a eu raison d'expulser, et qui est détestable à tous les points de vue, puisque dans *lego, legi,* le radical change en ayant l'air de ne pas changer. Je ne craindrais pas d'adopter, par exemple, *tango, tetigi*, *tactum*. Un tel modèle étonnerait l'élève ? Tant mieux ! car cet étonnement serait fécond. Ou plutôt il faudrait faire ce qu'a fait M. L. Havet dans un abrégé de grammaire latine (Hachette, 1886) : n'offrir, dans les tableaux des quatre conjugaisons, que les temps tirés du radical du présent ; ceux qui viennent du parfait et du supin se conjuguent, en effet, sur un modèle unique ; *amavi, monui, elui, audivi*, ont la même conjugaison que *feci,* si l'on entend par conjugaison ce qu'il faut entendre. Quant à l'étude des rapports qui peuvent exister entre les trois radicaux du présent, du parfait, du supin, et un autre radical plus général qui les domine tous, elle trouve sa place ailleurs, dans le chapitre de l'étymologie au moins autant que dans celui de la conjugaison ; cette étude, l'élève en sentira

mieux l'intérêt et la nécessité s'il ne se croit pas prématurément en état de conjuguer tout verbe de la troisième conjugaison d'après un modèle dit régulier, tel que *eluo, elui, elutum.*

La grammaire de M. Brelet se divise naturellement en deux grandes parties : l'étude des mots et la syntaxe. La première est commune aux deux cours qui ont paru successivement, l'un, le cours élémentaire, pour les classes de sixième et de cinquième, et dont il a été rendu compte ici même, dans le numéro du 1er novembre 1890; l'autre le cours supérieur pour la quatrième et les classes de lettres. Au contraire, la syntaxe, réduite au nécessaire dans les « Eléments de grammaire latine », est traitée avec plus de développement dans la grammaire complète. C'est surtout dans la syntaxe qu'est l'origine du livre de M. Brelet. On y trouve la richesse, l'abondance, sans qu'il y ait encombrement, grâce au bel ordre que j'ai loué tout d'abord. L'élève de troisième ou même de rhétorique qui aura appris, compris, retenu tout ce que M. Brelet lui enseigne, pourra se dire un bon, un fin latiniste. Si j'ai quelques objections à faire ici, elles sont en petit nombre et ne porteront que sur des détails.

Est-il d'une bonne méthode de réunir dans un même paragraphe (463 du cours supérieur) les règles de la proposition complétive après les verbes signifiant *s'efforcer*, et après les verbes signifiant *arriver*? Après *s'efforcer* la proposition complétive est analogue à la proposition finale (cf. 477 et suiv.); après *arriver* elle se comporte comme une proposition consécutive (cf. 509). De là, vient la différence de traitement signalée par l'auteur dans les observations deuxième et troisième : *suadeo tibi ne legas, sæpe fit ut non legas.* Il faut opposer ces deux faits, non les réunir.

Dans l'étude consacrée à l'interrogation (§ 412 et suiv.), M. Brelet adopte la division suivante : 1° adjectifs et pronoms interrogatifs; 2° adverbes d'interrogation. Il est amené ainsi à mettre côte à côte parmi les adverbes, d'abord *ne, num, nonne, an, utrum*, puis les « autres adverbes interrogatifs ». Or, le type d'interrogation *Unde venis* ne se range-t-il pas à côté de *Quis venit* bien plutôt qu'après *Venis?*

Quel profit y a-t-il à enseigner encore (§ 345) que dans *Sum Romæ, Lugduni,* le substantif est construit au génitif?

Enfin, l'étude de la proposition participe, du participe absolu, n'est, à proprement parler, faite nulle part dans le livre de M. Brelet. Dira-t-on qu'elle se trouve au § 365? Non, puisque là l'auteur nous présente un membre de phrase tel que *Cicerone consule*, non pas comme une proposition participe dont le participe serait sous-entendu, mais comme un simple complément circonstanciel à l'ablatif : « C'est, écrit-il, ce qu'on appelle l'ablatif absolu. » Plus loin, il est vrai, et à plusieurs reprises (§§ 462, 490, 502, 507, etc.), il est fait allusion à un participe qui se trouve « souvent à l'ablatif absolu ». Mais l'élève ne connaît pas cette construction du participe; on ne la lui a enseignée ni au § 365 ni ailleurs. Ce sera donc à lui de réunir les éléments d'une règle épars dans plusieurs paragraphes? On peut être sûr qu'il ne le fera pas. Sur ce point, l'auteur semble infidèle à sa propre méthode, qui consiste à placer au bon endroit une théorie d'ensemble, et à y renvoyer ensuite le lecteur autant de fois qu'il est nécessaire : méthode excellente, dont il ne fallait pas s'écarter. La proposition participe aurait pu, tout comme la proposition relative, avec laquelle elle a plus d'une analogie, faire l'objet d'une section du chapitre III dans le livre II. Elle eût été

étudiée dans sa double forme : participe s'accordant avec un terme de la proposition principale, participe absolu. Puis on eût fait remarquer que, comme la proposition relative, elle équivalait logiquement à une proposition subordonnée, soit temporelle, soit causale, soit consécutive, etc... La place pour cette théorie est tout indiquée aux alentours du paragraphe 539.

Faut-il parler de fautes typographiques ? L'ouvrage, très soigneusement imprimé, n'en présente, pour ainsi dire, aucune. Je signalerai seulement, dans le tableau des adverbes de lieu, qui se trouve à la page 116, troisième colonne, les deux lignes « *foris*, *du dehors*, et *intus*, *du dedans* », qu'il faudrait baisser pour les mettre en regard des lignes correspondantes de la première et de la deuxième colonnes.

L'auteur, à la fin d'une ferme préface, sollicite lui-même les critiques et les observations. Nous lui en avons présenté quelques-unes. Mais ces légères critiques de détail adressées à la grammaire de M. Brelet ne sauraient empêcher de reconnaître la haute valeur de l'ouvrage pris dans son ensemble. Il possède, en effet, de précieuses qualités : ordre dans la disposition des matières, simplicité et élégance dans la rédaction. Enfin et surtout il témoigne d'un effort sérieux pour adapter de la façon la plus pratique à l'enseignement des classes les résultats de la science grammaticale, sans cependant surcharger la mémoire des élèves. En somme, la grammaire de M. Brelet (cours de quatrième et classes supérieures) est une grammaire complète de latinité moyenne, où les élèves, aidés par un riche et copieux index, trouveront à la fois tous les exemples dont ils ont besoin pour traduire correctement du français en latin (voilà pour le thème), et toutes les tournures usuelles de la langue latine classique (voilà pour la version). La comparaison des deux langues, le passage de l'une à l'autre, leur seront singulièrement facilités par un certain nombre de paragraphes ajoutés sous la rubrique « Français » à la suite de chaque groupe de propositions (§§ 434, 435, 436, etc.; 478, 482, 490, etc.), et où l'auteur indique tous les équivalents français de la proposition latine qu'il vient d'étudier. Claire, pratique, riche en faits bien classés, savante sans affectation de science : tels nous paraissent être, en résumé, les caractères essentiels de la nouvelle grammaire de M. Brelet.

L. Baize.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 285.7.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 4.

CHRONIQUE

Dans quelques jours la distribution des prix marquera, dans chaque lycée et dans chaque collège, la fin d'une année d'études. Ce dernier acte de la vie scolaire s'accomplira dans la splendeur monotone d'un cérémonial connu. Partout un professeur dira sa dernière leçon; un personnage qualifié, président de cette fête de famille, fera en termes bienveillants l'éloge de l'établissement, et, s'il est ancien élève et vieil ami de la maison, rappellera, non sans émotion, le beau temps où il s'asseyait sur ces mêmes bancs; le censeur fera l'appel des prix et des accessits; les élèves viendront recevoir, de mains quelquefois ennuyées, la récompense de leur travail; la musique appuiera d'un petit air de quadrille les nominations les plus recherchées; les applaudissements, d'abord bruyants, s'assoupiront peu à peu, pour éclater par instants à l'appel d'un nom sympathique, ou simplement parce qu'une bande joyeuse aura senti le besoin de se dégourdir les mains et l'esprit; enfin, le der-

nier accessit proclamé, le jour de la rentrée annoncé, la *Marseillaise* entendue, parents et élèves assiégeront le parloir pour obtenir plus vite la bienheureuse carte de sortie qui donne deux mois de liberté; peu à peu les cours, les corridors se videront, la voix résonnera plus forte par les salles désertes, et la grande maison s'enfoncera dans la pesante mélancolie des vacances.

De cette cérémonie, que restera-t-il? Pour la masse, si les discours d'usage ont été éloquents, ce qui n'est pas rare, une émotion passagère; pour les élèves couronnés, la joie du triomphe, le bruit de la musique, le serrement de main et le mot aimable du président; pour les paresseux, le regret, la honte inavouée et trop vite oubliée, d'être restés sur leurs bancs, de n'être pas montés sur cette estrade dont ils ont subi la fascination, de s'en aller les mains vides au milieu des camarades enguirlandés; pour les parents, l'orgueil légitime du succès, une vieille larme de satisfaction furtivement essuyée, ou le souvenir des sacrifices inutiles et le nom de leur fils vainement attendu. Tout cela, c'est quelque chose, et quoi qu'on en puisse dire, en dépit des plus hautes conceptions de la morale désintéressée, il y a pour les élèves et pour les parents plus à gagner qu'à perdre dans nos distributions de prix; chacun y est récompensé selon son mérite et selon son effort, et si l'envie s'y glisse, c'est affaire aux envieux et non point à nous. Mais tout cela, est-ce assez? Dans ces cérémonies, sent-on un acte important de la vie d'une personnalité? Cette personnalité, tout ce public en toilette, ces fonctionnaires en grand costume, la connaissent-ils, savent-ils d'où elle vient, ou elle va, comment elle vit? Y a-t-il là autre chose qu'un public composite, réuni par la curiosité, par une vague sympathie, par l'amour-propre, par les obligations professionnelles? Pour être plus précis, ces parents, les premiers intéressés, connaissent-ils la vie même de la maison où leur fils est élevé, s'intéressent-ils à elle, autrement qu'en ce qui les concerne spécialement, sont-ils au courant de ce qui s'y passe d'important, de ses succès, de ses besoins, des améliorations qui s'y sont faites ou qui s'y préparent? Leur donne-t-on le bilan moral de l'année, et leur fait-on toucher de près les profits de l'exercice? Il faut bien reconnaître que non.

On se plaint souvent que les parents se désintéressent de leurs enfants, et la plainte presque toujours n'est que trop juste. On met les enfants au lycée ou au collège, et tout est dit; on va les chercher le dimanche matin, on les ramène le dimanche soir, au besoin on leur porte des gâteaux le jeudi; tout ce qu'on leur demande,

c'est de ne pas faire manquer une partie de campagne par une consigne. De leur travail, de leur rang dans la classe on s'occupe peu ou point; le bulletin trimestriel renseigne sommairement là-dessus. Si les notes sont médiocres, on en est quitte pour une bonne réprimande qu'emporte le vent, ou pour une excuse sur la santé délicate et le professeur trop difficile. Ce professeur, c'est tout juste si on le connaît; quelquefois, pas toujours, on fait une visite au professeur principal de la classe; les autres, ceux qui donnent les enseignements spéciaux, à peu près la moitié de tout l'enseignement, les maîtres répétiteurs qui dirigent les enfants pendant les trois quarts de la journée, on les ignore. L'enfant est au lycée; c'est pour y être instruit par des gens dressés à cette besogne, et ce serait un véritable abus, qu'après les avoir payés, il fallût encore les aider.

Cette façon qu'ont trop de parents de concevoir leur rôle, est extrêmement fâcheuse, et nous devons tout faire pour la modifier. Il importe de leur montrer que si nous donnons à nos élèves le meilleur de nous-mêmes, si nous prodiguons nos soins à leurs cœurs comme à leurs intelligences, nos élèves restent leurs enfants et que tout le fruit de nos efforts peut être gâté par leur indifférence. Il faut que les parents nous connaissent autrement que de nom et de vue, il faut qu'ils sachent ce qui se passe chez nous, qu'ils se rendent compte surtout que le lycée est un être vivant, ayant une constitution raisonnée et raisonnable, se modifiant quelquefois, mais restant à travers ses modifications, un même tout invariable dans son unité; il ne suffit pas de dire que le lycée est une famille, que la distribution est une fête de famille; il faut qu'on le voie et qu'on le sente: nous sommes bien obligés d'avouer que jusqu'ici nous n'avons pas fait grand effort pour cela.

Il est d'usage, dans l'enseignement supérieur, que chaque année, au cours d'une séance solennelle, le doyen de chaque Faculté résume les travaux de l'année écoulée. Il dit le nombre des candidats examinés, la valeur des examens, le sujet des concours ; il loue le travail des étudiants, ou indique sur quel point il a faibli. Puis, passant aux professeurs, il adresse un regret à ceux qui sont partis, souhaite la bienvenue aux arrivants et fait connaître les titres qui les désignaient pour être appelés dans la Faculté ; il énumère et les sujets des cours professés et les travaux personnels des autres professeurs. Enfin il exprime les désirs du personnel en ce qui concerne l'enseignement, montre ce qui manque, ce qu'on a obtenu, ce qu'on espère. On a là, en quelques pages, une étude complète et vivante,

qui chaque année apporte un chapitre nouveau à l'histoire de cette personne morale qu'est une Faculté. Nous nous sommes toujours demandé pourquoi le même usage ne s'introduisait pas dans nos établissements d'enseignement secondaire.

Au lieu d'un discours sur un sujet quelconque, tâche peu récréative pour celui qui l'a fait, et quelquefois pour ceux qui en ressentent les effets oratoires, ne serait-il pas plus intéressant de dire ce qui s'est passé de notable dans l'année ? Sans doute, le président en touche parfois quelques mots. Le proviseur lui a glissé une petite note, où sont comptés les récents succès au baccalauréat, les admissibilités aux grandes écoles. Mais les congratulations qui accompagnent ces sortes d'annonces ont toujours un petit air de réclame ; le président les annexe après coup dans son allocution, on sent les raccords, et en somme, ce n'est pas au président de les proclamer, c'est à quelqu'un de la maison qu'incombe ce soin. Nous préparons des bacheliers, c'est là notre fin suprême, et c'est là-dessus qu'on nous juge ; nous n'y pouvons rien. Du moins, n'hésitons pas à dire nos succès. Il ne suffit pas de les inscrire sur cette manière de catalogue, qu'on appelle un palmarès. Proclamons-les tout haut. Ce sont nos résultats, nous avons bien le droit de les faire connaître publiquement dans la seule occasion où nous puissions communiquer avec les parents réunis.

Voilà un premier élément de notre bilan de fin d'année. Pourquoi n'y pas joindre un aperçu général sur le travail des élèves, et les progrès accomplis ? Si la discipline a été bonne, pourquoi ne pas le dire tout haut ? Si elle a été médiocre, quel inconvénient à en montrer discrètement les causes, et à faire appel aux conseils des parents pour l'améliorer ? Les modifications apportées dans le régime intérieur de la maison, des explications sur le règlement que les parents regardent quelquefois comme tyrannique parce qu'ils l'ignorent, trouveraient ici naturellement leur place. Les exercices physiques sont maintenant partout en honneur. Pourquoi ne pas rappeler comment ils sont organisés, les fêtes données, les succès remportés dans les concours ? Tout ceci est la vie même du lycée, et il ne serait pas difficile de rendre cette vie sensible.

Dans nos lycées, les fonctionnaires arrivent et partent, la plupart du temps, sans que personne s'en doute ; deux mots dans le journal de la localité, et tout est dit. Pour suivre, dans les palmarès, le mouvement du personnel d'un établissement, il faut se livrer à un véritable travail d'érudit. Il nous semblerait convenable que, dans

notre séance publique et solennelle, on fît connaître à ceux qui ont intérêt à le savoir, les changements apportés dans le personnel. Ce serait une occasion de rappeler le souvenir sur ceux qui sont partis, et de montrer que leurs services dans la maison ont été appréciés. On ferait connaître en même temps les nouveaux venus, on dirait ce qu'ils sont et ce qu'on espère d'eux. On parlerait des travaux personnels que les professeurs trouvent le temps de mener à bien ; il n'est pas d'établissement où il n'y en ait quelques-uns, et partout les sociétés savantes trouvent dans le personnel de l'enseignement secondaire de précieux auxiliaires. On dirait aussi les distinctions honorifiques accordées aux fonctionnaires de l'établissement. On y ajouterait quelques mots, et plus s'il était nécessaire, sur ceux des anciens élèves de la maison dont les actes, les discours ou les travaux mériteraient d'être rappelés. Ne semble-t-il pas qu'un exposé de situation ainsi conçu aurait chance d'être intéressant ? Ne serait-ce pas parler à tous de ce qui les touche de plus près, et notre insipide palmarès ne deviendrait-il pas un véritable document ? Il suffit pour s'en convaincre de savoir quelles sérieuses difficultés on éprouve à reconstituer, même pour des périodes récentes, l'histoire de nos lycées et collèges.

On nous dira qu'un pareil exposé serait difficile à faire, qu'il est délicat de parler de soi, que toute chose n'est pas bonne à dire, et qu'une apologie annuelle finit par devenir fatigante et par ne prouver plus rien. C'est là une question de mesure à garder et d'habitude à prendre. En ceci, comme en toutes choses, il suffirait de quelques proviseurs intelligents, ce qui n'est pas difficile à trouver, pour tenter une expérience qui n'a rien de périlleux. Nous ne doutons pas qu'elle ne fût bien accueillie des parents. Eux aussi se sentiraient alors plus chez eux ; ils découvriraient bien des choses qui leur sont cachées. Connaissant mieux les maîtres de leurs enfants, il les respecteraient davantage et les feraient respecter. Ils verraient la sollicitude et l'affection s'étendre sur les élèves, et pendant leur temps d'études et au delà de ce temps. Ils ne seraient plus seulement *les familles*, ils seraient *de la famille ;* le lycée ne serait plus un établissement, il serait une personne, quelque chose comme un ancêtre qu'on aime et qui vous aime.

Rêveries de pédagogue, diront les plus indulgents, poudre aux yeux, les moins bienveillants. Ni l'un ni l'autre. Un fait nous frappe : c'est que, tout autour de nous, chaque enseignement et chaque fraction d'enseignement travaille, tout en restant unie au tout, à devenir

quelqu'un et à le montrer. Les facultés, êtres sans vie il y a quinze ans, sont aujourd'hui de par la loi et de par elles-mêmes, des unités solides ; elles ont déjà un passé et des traditions. Les universités vont naître, et certaines d'entre elles existent de fait. Nos lycées et collèges doivent suivre cet exemple. Ils possèdent tous les éléments nécessaires pour grouper autour d'eux des forces éparses qu'une communauté d'idées, de sentiments, de besoins pousse à se réunir, et que le manque d'initiative laisse dispersées. Ce que nous exposions plus loin peut aider à ce groupement, c'est le seul mérite que nous y trouvions. Petit moyen, si l'on veut, mais il n'y a pas de petits moyens ; et au surplus, si l'on en sait de meilleurs, nous ne demandons qu'à les connaître.

JULES GAUTIER.

LE PROVISORAT DES LYCÉES

Nous ne discuterons pas aujourd'hui des mérites respectifs de l'enseignement ancien et de l'enseignement moderne ; nous n'essayerons ni d'écrire l'oraison funèbre des belles-lettres, qui paraissent se porter encore assez bien, ni d'établir la supériorité des sciences en matière d'éducation, dont la preuve reste à faire. Aussi bien, on a versé des flots d'encre pour et contre le projet ministériel, et maintenant il est trop tard : les plus beaux raisonnements se heurtent désormais à un décret ; c'est à nous d'attendre : nous ferons au nouveau venu un loyal accueil, et nous l'aiderons à vivre, puisqu'il est confié à nos soins. La mauvaise humeur ne servirait à rien qu'à compromettre les vrais intérêts de l'Université et ceux des élèves.

De tout ce débat, nous ne voulons retenir que le fait le plus général : la transformation profonde de l'enseignement secondaire ; elle n'atteint pas seulement les programmes d'études, elle pénètre aux mille détails de la vie des lycées ; toutes ces questions qui passionnent l'opinion publique : le surmenage, la discipline, les jeux scolaires, la réforme de l'orthographe, etc., ne sont que les diverses étapes de la route. Jamais révolution plus complète n'est venue troubler la paisible Université. Qu'elle ne se plaigne pas du mouvement ! C'est un signe certain qu'on s'intéresse à elle ; elle peut, si elle veut, y gagner une popularité toute neuve ; mais il faut qu'elle se hâte. Il y a encore beaucoup à créer, beaucoup à améliorer ; il ne suffit pas de rédiger des règlements : les

programmes ne valent que par ceux qui les appliquent ; il faut qu'un esprit nouveau anime le personnel des lycées, l'administration surtout, dont le concours est indispensable aux professeurs et qui représente l'autorité aux yeux des parents et des élèves ; c'est d'elle, et, en particulier, du provisorat, que nous voudrions parler en cet article.

***

Tout le monde, à l'heure actuelle, rend justice au corps enseignant, à son dévouement, à sa valeur. On l'accuse parfois de routine ; ce reproche s'explique : l'Université est, comme la magistrature, conservatrice par essence ; elle n'aime pas qu'on l'inquiète dans ses croyances et dans son culte. Il est bon qu'elle soit stimulée de temps à autre par l'influence du dehors ; il est bon aussi qu'elle veille au maintien de la tradition et des institutions confiées à sa garde ; s'il est chose toujours grave de toucher à l'édifice des lois, il est non moins délicat de changer le gouvernement de la jeunesse, de lui communiquer une impulsion et des tendances nouvelles. Le corps des professeurs est, il faut l'affirmer sans hésiter, à la hauteur de cette tâche ; il n'y en a pas dans l'État de plus respectable, de plus dévoué, de plus modeste. Serait-ce exagérer de prétendre que dans beaucoup d'autres carrières, il faut, pour arriver à une situation égale, moins de valeur personnelle, de travail et d'efforts? Ceux qui ne sont pas, comme on dit, du métier, ne sauront jamais tout ce qu'exige de talent, d'abnégation, de labeur ingrat et obscur, d'amour de l'enfance, la direction d'une classe de sixième dans un lycée ! Nulle part, il n'y a plus que dans l'Université de vocations véritables ; c'est que le recrutement du professorat s'opère par une sélection très lente et continue, qui remonte fort loin, jusqu'au temps où les maîtres étaient eux-mêmes élèves sur les bancs du collège.

Cette sélection existe-t-elle pour les administrateurs de lycées ? Nous sommes forcés de reconnaître qu'il n'en existe rien ou qu'elle se pratique à rebours, puisque, jusqu'à ces dernières années du moins, ces importantes fonctions étaient confiées, en général, à des professeurs que fatigue le professorat ou qui n'ont en perspective dans cette carrière qu'un avancement des plus médiocres. Nous touchons ici à plus d'un point délicat, et nous savons faire les exceptions nombreuses et les réserves qu'il convient. Mais que de censeurs avons-nous connus, que de proviseurs qui n'ont quitté leur chaire que parce que l'exercice de la parole les épuisait, qu'ils n'étaient pas pourvus de tous leurs grades ou qu'ils avaient eu des déboires dans leur classe ! Souvent, ils abandonnaient l'enseignement avec regret, — le professeur a un réel attachement pour sa profession, — et ils se décidaient à accepter quelque poste de censeur, jusqu'à ce que, tout doucement, par la force des choses, ils fussent portés à la tête d'un lycée, où ils attendaient avec résignation l'heure de la retraite. Il ne doit pas en être ainsi ; la direc-

tion d'un lycée est chose grave, si grave même, que s'il nous fallait choisir entre la médiocrité du personnel ou celle du chef qui le dirige, nous ne saurions hésiter : les collèges religieux le comprennent, et c'est là leur force. Une laryngite qui oblige un professeur à descendre de sa chaire, un échec à l'agrégation, le dégoût de la classe nous paraissent des titres insuffisants pour postuler à brève échéance le provisorat. Nous avons besoin d'hommes actifs, ardents même, intelligents et dévoués pour diriger nos lycées en présence de l'ennemi qui nous guette.

Et cependant, si les bons professeurs ne sont pas rares, un excellent proviseur est le phénix véritable ; les inspecteurs généraux le découvrent de loin en loin, et, tôt ou tard, Paris l'enlève à la province. D'où vient une telle pénurie ? Comment se l'expliquer ? Existe-t-il un remède et quel est-il ?

***

L'éloignement manifeste du corps enseignant et des professeurs les plus distingués pour les fonctions administratives nous semble être la cause du mal. Comme nous le disions, on peut, trop souvent, devenir proviseur par accident, plus que par vocation réelle. Un agrégé préfère sa classe et ses murs blanchis à la chaux au cabinet tendu de vert et meublé d'acajou ; il aime l'enseignement et ses élèves, il a besoin de cette seconde famille, il croirait déchoir en acceptant un poste de censeur ; et, de fait, pour le traitement au moins, il trouve souvent plus d'avantage à rester dans sa chaire. Le stage du censorat, tel est l'écueil où viendront se briser toutes les réformes ; tant qu'il sera *nécessaire* pour arriver au grade de proviseur, ces dernières fonctions seront désertées par l'élite des professeurs, et toute réforme radicale demeurera impossible (1).

On peut nous objecter d'une part que ce stage est indispensable comme étant la garantie d'une bonne administration, et d'autre part que le métier de professeur ne ressemble aucunement à celui de proviseur et qu'il y prépare mal. Nous croyons que ces deux arguments sont mauvais, qu'ils proviennent, en tout cas, d'une conception fausse du professorat et du provisorat. Le stage de censeur est indispensable ? Qui nous le prouve, et n'est-ce pas là une de ces raisons que l'on répète sans se donner la peine de les approfondir et d'en chercher la signification véritable ? Nous avons vu déjà que ce stage, souvent très long, quelquefois éternel, écarte d'excellents candidats ; et c'est là notre premier grief. — Il faut, dit-on, se mettre au courant des actes administratifs ; un professeur ne connaît pas les formalités et les règlements. Ces formalités, ces règlements sont-ils si nombreux qu'on ne puisse en parcourir le cercle en vingt-quatre heures ? Mettons la semaine en-

(1) La Rédaction de la *Revue* réserve son opinion sur la question du Censorat. (*N. d. l. R.*)

tière pour devenir, sur ce point précis, proviseur émérite; il ne s'agit pas d'ailleurs de compliquer les rouages, mais de les simplifier, et si le proviseur que nous rêvons, invoque un peu moins souvent le règlement et consulte beaucoup plus sa conscience et l'intérêt des élèves, tout sera pour le mieux dans le meilleur des lycées de France.

Mais un agrégé, si excellent professeur qu'il puisse être, fera-t-il *nécessairement* un bon proviseur, et n'est-ce pas risquer beaucoup que de le mettre d'emblée à la tête d'un lycée? — Non certes, tous les agrégés ne seraient pas *nécessairement* de bons proviseurs; il y en a même qui en seraient d'exécrables. Mais nous pensons qu'il n'y a pas antinomie entre les fonctions de professeur et celles de proviseur, et que le professorat, tel que nous le comprenons, est le meilleur et le plus efficace des stages. En effet, le professeur qui se borne à expliquer à ses élèves Virgile, Homère ou les cas d'égalité des triangles, peut connaître très bien le latin, être compétent en grec et savoir à fond les mathématiques; il n'est pas professeur. Nous avons tous connu dans notre existence d'écolier un ou deux maîtres éminents, dont le souvenir est resté cher à notre cœur, qui consentaient à descendre jusqu'à nous, à causer avec nous de nos aspirations, de nos désirs, de notre carrière future, qui nous prodiguaient les encouragements et les conseils, qui nous suivaient même au sortir du collège, jusque dans la vie; ceux-là étaient des professeurs véritables. Dans leur classe, la discipline était douce; ou, pour mieux dire, on ne la sentait pas peser sur nos épaules; jamais de punitions et de rudes paroles; ils épargnaient notre jeunesse; un regard sévère, un mot de regret suffisaient à maintenir l'ordre; ils régnaient sur leurs élèves par le respect et l'affection. Ce stage-là vaut bien l'autre; il vaut même beaucoup mieux; de tels professeurs auraient fait des proviseurs admirables. Grâce à Dieu, la race n'en est pas encore éteinte; il y a dans notre Université beaucoup de dévouement et de talent: il ne s'agit que de savoir les découvrir.

Les proviseurs actuels se plaignent de manquer d'autorité; ils n'ont pas tort. Leur situation est fort délicate; ils ont des rapports non seulement avec les parents et les élèves, mais avec les professeurs placés sous leurs ordres; or, parmi ceux-ci se trouvent des agrégés et des docteurs, et le proviseur, qui n'est, fort souvent, qu'un simple licencié, use de mille ménagements pour ne pas froisser les susceptibilités. Nous ne prétendons pas qu'il soit nécessaire d'être pourvu de tous les grades pour administrer un lycée; un long séjour dans une ville, une situation morale prépondérante peuvent en tenir lieu. Mais pourquoi un professeur agrégé n'aurait-il pas, lui aussi, cet ascendant et cette considération? Il aurait, de plus, l'avantage de n'être pas dans un état fâcheux d'infériorité vis-à-vis de ses collaborateurs. Sait-on combien l'Ecole normale supérieure compte d'anciens élèves parmi les 110 proviseurs de nos lycées? tout juste 21; on peut estimer ce chiffre insuf-

fisant, étant donnés l'importance de cette école et les services qu'elle rend à l'Université. Quel remède apporter à cet état de choses? Il faut rendre les fonctions administratives plus attrayantes et supprimer le stage du censorat; peut-être trouvera-t-on ainsi plus de candidats sérieux aux fonctions de proviseur. Quant à celles de censeur, il nous paraîtrait utile et juste de les réserver aux anciens maîtres répétiteurs et surveillants généraux, qui se sont distingués dans le cours de leur carrière. On se préoccupe à bon droit de relever la situation de ces maîtres et de leur montrer un avenir moins précaire; il nous semble que ces fonctions, qui concernent presque uniquement la discipline intérieure, leur reviennent de droit; ils sont sur un terrain qu'ils connaissent : il faut le leur garder. Rien n'empêche, d'ailleurs, d'élever au grade de proviseur ceux d'entre ceux qui feront preuve de capacités véritables; nous demandons simplement, pour les raisons que nous avons exposées, que le censorat ne soit plus une étape nécessaire avant d'arriver au provisorat.

***

En quoi consistent les fonctions de proviseur ? Un inspecteur, homme d'esprit, à qui nous posions cette question, nous répondit : « A recevoir ! » Le mot n'était pas exempt de malice ; il avait au fond le mérite d'être parfaitement juste. Il faut d'abord recevoir les parents, et c'est là une importante affaire. Les collèges ecclésiastiques le savent bien ; ils ont porté cet art au plus haut point ; c'est là le secret de leur force. Franchissez le seuil d'un de ces établissements : le portier est avenant, le « préfet » paternel, l'économe vous sourit! Chez nous, trop souvent le « fonctionnarisme » règne, et rien n'est moins aimable qu'un simple fonctionnaire, même un fonctionnaire français. On oublie qu'un lycée est une administration à part, qui ne ressemble en rien aux contributions directes ou indirectes, à l'enregistrement ou aux ponts et chaussées. Nous sommes obligés de payer l'impôt et d'entretenir nos routes; mais nous élevons nos enfants comme nous l'entendons; tant que l'éducation spartiate ne sera pas décrétée, nous pourrons les garder chez nous ou les confier aux institutions libres. En tout cas, les parents vont là où ils trouvent le meilleur accueil; repoussés du lycée par des paroles trop brusques, ils sont reçus avec égards par nos concurrents : on s'y plaint rarement de leurs enfants ; la critique y est mitigée par l'éloge, toujours discrète, modérée, bienveillante; elle y prend les formes de l'encouragement. Imitons nos rivaux, tout en sauvegardant la dignité des maîtres. Ayons un peu moins de cette froideur qui éloigne, un peu plus de cette bienveillance qui ne coûte guère et fait plaisir à peu de frais.

Les fonctions de proviseur consistent à recevoir, il est vrai; elles consistent aussi à être reçu. Il doit représenter partout le lycée dans la

ville, ne pas se tenir à l'écart, fréquenter le monde et ce qu'on nomme « la société ». Cela est d'autant plus nécessaire que l'Université est souvent trop peu connue et n'est pas estimée à sa valeur véritable. Le professeur marié vit, en général, chez lui, il ne sort guère ; sa timidité s'accorde en cela avec sa modeste fortune. Quelques-uns, en très petit nombre, vont dans les salons ; le reste s'abstient. Cette abstention est regrettable ; la province n'aime pas ceux qui vivent à part ; tout au moins elle les ignore, et nous avons besoin d'être connus. C'est là, beaucoup plus encore qu'à Paris, qu'il est indispensable de se faire voir, d'entretenir des relations, de montrer aux familles qui nous sommes. Le proviseur a naturellement le rôle le plus important en cette affaire ; son humeur, son caractère, pèsent d'un grand poids dans la balance. Une fois qu'il a conquis dans la ville la considération, l'amitié, l'estime de tous il n'a plus qu'à entretenir avec soin sa réputation ; d'ailleurs en province on n'aime pas à changer d'opinion ; on juge vite, mais le jugement une fois porté, il est rare qu'il se modifie. Il faut donc que le proviseur ne craigne pas de payer de sa personne ; s'il peut recevoir, donner quelques soirées, cela n'en vaudra que mieux encore. Il y gagnera de la considération et des élèves. Ne voit-on pas quel avantage ce serait de pouvoir mettre ainsi à la tête d'un lycée un professeur depuis longtemps connu dans une ville, aimé des familles et des élèves ? Ira-t-on se priver des services qu'il peut rendre, sous prétexte qu'il n'a pas vieilli dans l'administration et qu'il n'a pas assez pénétré les arcanes du règlement ?

Il est bon que le proviseur garde sa dignité et son prestige aux yeux des élèves ; mais il peut le faire sans raideur, s'entretenir avec eux le plus possible, les conseiller, les diriger. L'enfant « interné » dans un lycée, loin de ses parents et de sa famille, sent trop l'isolement ; il en souffre ; il a besoin d'affection ; il faut qu'on l'aime ; il est reconnaissant de la moindre marque d'intérêt et redouble d'ardeur au travail. Son proviseur lui apparaît trop souvent comme un être mystérieux et redoutable, isolé dans son cabinet comme au fond d'un sanctuaire ; quelques rares paroles le samedi, jour des « places », de temps en temps une mercuriale, s'il est pris en faute, voilà tout ce qu'il connaît de lui. Avouons que nous avons encore beaucoup à faire pour rendre la discipline plus douce, l'existence des collèges moins sombre ; le lycée souffre de l'organisation militaire qu'on lui a donnée sous le premier empire et qui a subsisté jusqu'à présent ; à la caserne du moins, l'homme a des heures de liberté complète ; ici l'enfant est toujours étroitement surveillé. Cette surveillance est nécessaire, mais elle doit s'exercer à propos, être douce, paternelle ; un proviseur est moins un colonel qu'un père de famille. Il a l'autorité pour louer et conseiller, autant et plus que pour punir. Une connaissance approfondie du caractère de chaque élève, au moins parmi les « grands » lui donnera seule les moyens

d'exercer cette autorité avec précision, sans brusquerie et sans secousse.

C'est enfin du proviseur qu'il dépend de rendre le séjour du lycée moins triste. Ouvrons ces geôles de jeunesse captive, dont parle Montaigne ; que l'enfant aie moins l'air d'un prisonnier, plus d'un enfant et d'un élève. Ce qui frappe surtout dans nos lycées, c'est l'absence de divertissements véritables; le travail y est mieux organisé que le plaisir. On s'est aperçu depuis quelques années que nos élèves ne jouaient pas; un grand mouvement s'est produit en faveur des jeux scolaires. Nous nous en félicitons, mais sans nous faire d'illusions. Paris, sur ce point, est en avance sur la province ; il y a émulation entretenue avec soin entre les divers lycées et les établissements libres, comme Monge ou l'École alsacienne. En province, rien de semblable; dans certains lycées on a décrété le jeu obligatoire pendant les récréations ; aussi les élèves se font-ils un malin plaisir de ne pas jouer; dans d'autres, on s'est mis languissamment à l'œuvre. Le proviseur qui est souvent âgé et qui n'a pas « joué » en son temps, ne voit pas bien la nécessité des jeux scolaires ; cependant, il achète un ballon, ou en fait acheter un aux élèves; on le sort et on l'expose dans la cour le jour de l'inspection générale. Puis, l'inspecteur passé, on le rentre soigneusement dans le magasin de l'économe : en voilà jusqu'à l'année prochaine !

Ce ne sont pas seulement les jeux scolaires, ce sont les fêtes scolaires qui n'existent pas dans nos lycées. Sur ce point encore, nous sommes bien au-dessous des maisons religieuses; nous ne comprenons pas qu'un établissement n'existe que par les traditions, surtout par les traditions joyeuses et les gais souvenirs. Prenons modèle sur les grandes écoles et les universités : je suis sûr que les régates d'Oxford et de Cambridge ont fait autant pour la vogue de ces deux universités que les cours de leurs plus excellents professeurs. Si la popularité de notre Association des étudiants grandit toujours, c'est grâce à ces réunions, à ces fêtes où tous les cœurs vibrent ensemble, où les pensées sérieuses se mêlent aux joyeux éclats de rire, où tous prennent conscience de la solidarité qui les unit. De l'École normale, de l'École polytechnique, quels souvenirs restent aux anciens élèves, sinon ceux des plaisirs goûtés ensemble, de réunions charmantes où l'on se délassait des graves travaux : le thé pris en commun à l'École normale dans une chambre de troisième année, les concerts, les bals, ou à l'École polytechnique la séance des « Ombres » ou du « Point Gamma ».

Voulons-nous que les enfants de nos lycées aient plus de sérieux que les jeunes gens de nos écoles ? On ne peut leur laisser la même liberté, sans doute; mais on peut favoriser leur initiative, les aider, organiser leurs plaisirs : le travail n'en souffrira pas, au contraire ! Dans les lycées de province, on a supprimé le banquet de la Saint-Charlemagne; c'est une faute. Supprimer la fête des écoliers ! Que lui

reprochait-on ? D'être trop solennelle, et de manquer son effet ? Il fallait la rendre plus gaie, y ajouter quelques divertissements, quelque représentation dramatique, inviter les professeurs, les parents ; il ne faut jamais perdre l'occasion de confondre et d'unir aux yeux des enfants les maîtres et la famille. Pourquoi aussi ne profiterait-on pas de la première communion pour montrer à tous que le lycée est vraiment la maison commune ? La plus grande partie des professeurs assisterait à cette fête ; quelques lycées ont des parcs, tous ont de grandes cours ombragées par des arbres. Pourquoi ce jour-là le proviseur n'autoriserait-il pas, comme dans certain lycée de Paris, un restaurateur de la ville à installer des tables sous les arbres ? les familles s'uniraient par groupes avec leurs enfants ; beaucoup n'habitent pas en ville ou n'y ont que des amis peu intimes ; et il est triste, un jour de première communion, d'aller se réfugier au restaurant banal. Le lycée pourrait leur ouvrir ses portes ; n'appartient-il pas un peu aux parents et aux élèves ?

Nous n'insisterons pas davantage sur les transformations qu'il est nécessaire de faire subir à nos établissements d'enseignement secondaire : nous nous contentons de montrer la voie à suivre. Il s'agit moins de faire des règlements nouveaux, que de changer l'esprit de ceux qui les appliquent. Il faut des proviseurs qui administrent leurs lycées moins avec le règlement qu'avec leurs consciences et leurs cœurs. Ne craignons pas d'innover ; la routine est notre plus grande ennemie. Si nous nous mettons à l'œuvre avec ardeur, l'opinion publique tout entière sera pour nous ; il faut payer de sa personne, et ne pas craindre le ridicule. Nous croyons, enfin, que le personnel administratif doit être mis au niveau du corps enseignant, nous n'ignorons pas que des progrès sérieux ont été faits, et qu'il y a d'excellents proviseurs à la tête de beaucoup de nos lycées ; il faut faire plus encore ; il faut qu'ils représentent vraiment l'élite de l'Université. Nous pensons que ce résultat ne peut être atteint que si l'on n'oblige pas tous les candidats à passer par un stage pénible, long, d'utilité fort discutable, qui décourage les meilleures volontés et paralyse tous les efforts.

PAUL GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. François Picavet, *ancien élève de la Faculté des lettres de Paris, agrégé de philosophie, professeur au collège Rollin, maître de conférences à l'École des Hautes Études, lauréat de l'Institut* (15 mai 1891).

Le public nombreux qui regrette, depuis deux ans, de ne plus entendre M. Lavisse dans sa chaire, est redevable à M. Picavet d'un court moment de satisfaction. Le désir d'apporter au candidat le témoignage de son estime a amené le brillant professeur sur son siège de juge, d'où il se tient presque aussi éloigné que de son fauteuil à l'amphithéâtre. Il a parlé le dernier, par exemple, en vertu de la règle très sagement adoptée par la Faculté de donner la parole d'abord à ceux de ses membres que M. le Doyen a officiellement convoqués, à cause de leur compétence présumée, pour prendre part au débat, et qui par conséquent sont tenus d'avoir étudié d'un peu près les thèses. Leurs collègues venus en amateurs savent ce qui les attend; aussi, le plus souvent, ne viennent-ils pas. Mais M. Lavisse était résolu à se présenter en chirurgien pour panser les blessures que la discussion publique ne manquerait pas d'avoir faites : *in cauda anti-venenum.*

Donc, il a appris aux auditeurs, qui n'en savaient rien et qui ont paru charmés de l'apprendre, que M. Picavet, instituteur au début de sa carrière, se préparait, durant les loisirs que lui laissait son école, à prendre ses grades; qu'il les prenait devant la Faculté de Douai ; qu'on le surprenait chez lui, lisant un livre posé sur le coin de la table où la ménagère allait repasser son linge, et que ce livre était la *Critique de la raison pure*, le texte allemand de Kant, s'il vous plaît, traduit depuis par ce laborieux jeune homme; qu'il a plus tard conquis à Paris, malgré ce qu'il pouvait y avoir de défectueux dans sa préparation provinciale, le titre d'agrégé de philosophie; qu'il enseigne maintenant avec succès au collège Rollin et à l'École

des Hautes Etudes; que l'Académie des sciences morales et politiques l'a honoré de ce prix Gegner qu'elle décerne chaque année à un philosophe digne d'encouragements, et qu'enfin il allait se couvrir la tête du bonnet de docteur, car sa réception ne faisait doute pour personne, les éloges exprimés en quelques mots pesant autant dans la juste balance de la Faculté que les critiques détaillées durant toute une longue séance, et propres surtout à faire ressortir chez le candidat une parole courtoise et déférente, mais ferme autant que facile et toujours servie par une rare présence d'esprit. Plusieurs des traits qui précèdent font penser à M. Pinloche, un des derniers docteurs de Sorbonne, aujourd'hui chargé de cours à la Faculté des Lettres de Lille. Produire de tels hommes est l'honneur de notre France démocratique et de notre libérale Université.

Qu'après cela les philosophes philosophants ou quelques-uns d'entre eux estiment que M. Picavet n'a pas fait, dans ses deux thèses, la part assez large à la vraie philosophie, c'est possible; mais s'il n'avait pas tenu à être intelligible, à proscrire rigoureusement le jargon de la nouvelle école, peut-être eût-il désarmé tel ou tel de ses adversaires. On n'a pas l'air d'être du bâtiment quand on ne parle pas le langage de ceux qui en sont.

Me voilà maintenant bien à l'aise pour apprécier librement les deux thèses. Ni à l'une ni à l'autre on n'a pu contester que les sujets en fussent heureusement choisis. Voyez la thèse latine (*De Epicuro novæ religionis auctore, sive de Diis quid senserit Epicurus.* 1888, Alcan, 136 p.). On a beau, depuis longtemps, débiner ce brave homme d'Epicure, et on le débinait encore hier, il a toujours le don de nous intéresser. A quoi cela tient-il? A la nature des idées qu'il a mises en circulation? C'est pourtant la nature de ces idées qui lui vaut l'exécration d'un grand nombre. A ce que Lucrèce a revêtu la doctrine d'une poésie incomparable qui la transmettra aux générations, tant que les hommes auront souci d'admirer ce qui est beau? Peut-être bien. Mais je crois que cela tient surtout à ce qu'Epicure a remué la question éternellement pendante de la destinée humaine, notre tourment.

L'idée de la thèse a pris naissance en 1882 dans le cerveau de M. Picavet, alors qu'il était élève de la Faculté. Expliquant en conférence le *De natura Deorum* de Cicéron, il fut frappé, comme son maître et ses camarades, du sérieux avec lequel l'épicurien Velleius y traite la question de la nature des dieux et de l'espèce d'enthousiasme qu'il professe pour les doctrines théologiques du chef d'école.

Celui-ci était-il donc autre chose qu'un philosophe spéculatif? Est-il le fondateur d'une nouvelle conception religieuse? Après mûr examen, M. Picavet l'a pensé. C'est ce qu'il a soutenu dans son travail.

La morale paraît s'être combinée dans l'esprit d'Epicure avec sa théologie. Il est bien entendu que la flétrissure célèbre : *Epicuri de grege porcus*, s'applique aux *imitatores*, *servum pecus*, qui sont plutôt les disciples d'Aristippe. Si Epicure prêchait la doctrine du bonheur, il montrait le bonheur dans les jouissances de l'esprit, ce qui n'est pas si abject ! Seulement, il conseillait aux hommes de se faire semblables aux dieux, ce que d'autres religions lui recommandent pareillement. Le tout est donc de savoir quelle idée il se faisait des dieux, car qu'il fût athée, ce n'est pas soutenable : il croyait aux dieux, il les adorait, et ses disciples l'ont mis lui-même dans l'Olympe. Mais il était Grec, et, comme les Grecs, il faisait intervenir dans sa conception de la divinité l'élément esthétique, le culte du beau, qui leur fait tenir pour sacrées des statues de marbre. Ce qu'il ajoute de nouveau,— et est-ce encore bien nouveau ? — c'est de voir dans les dieux des rois fainéants qui ne s'occupent guère de ce qui se passe sur notre planète. A voir ce qui s'y passe, on est souvent tenté de donner raison au philosophe qui les en désintéresse et sauve ainsi leur dignité. Les dieux n'ont ni créé les atomes, ni formé le monde, ils ne le régissent point; mais il n'en faut pas moins les adorer pour leurs perfections. Bien plus, il faut, autant qu'on le peut, se former sur leur modèle, suivre leur exemple. Ils vivent dans un calme souverain ? Soyons calmes, ne nous tourmentons point pour résoudre des problèmes qui n'ont pas fait un pas depuis que le monde est monde, jouissons des plaisirs intellectuels, ils suffisent à remplir une existence.

Y a-t-il là une religion, une secte religieuse? Évidemment non. Y a-t-il même de l'originalité? On le conteste. Epicure a emboîté le pas derrière Aristote, qui fait les dieux immatériels. Mais Aristote n'a pas, que je sache, fait découler une morale de sa théologie, et c'est ce que fait Epicure. Cette doctrine du calme, on la lui reproche comme une preuve d'esprit étroit et dépourvu d'élévation. La critique ne pourrait-elle pas s'adresser dans une certaine mesure au stoïcisme chez les anciens, au positivisme chez les modernes ? Laisser de côté ce qui échappe trop visiblement à nos prises, c'est humiliant sans aucun doute, mais c'est peut-être une preuve de sagesse pratique, quand il y a tant de sujets abordables qui sollicitent notre raison et notre activité. J'admets tant qu'on voudra que ceux qui portent leurs regards

au delà du monde où ils vivent et crieraient volontiers comme Rückert : Des ailes! ont plus d'envergure; mais je ne puis prendre sur moi de mépriser ceux qui demeurent impassibles ou qui regardent à leurs pieds pour ne les poser que sur un terrain ferme qui ne se dérobe pas.

En prenant pour sujet de sa volumineuse thèse française (*Les Idéologues, essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc., en France depuis 1789*. Alcan, 1891, 1 vol. de 640 p.), le candidat restait presque dans ce même ordre d'idées terre à terre et méprisées des affamés d'idéal et d'inconnu. Qu'est-ce, en effet, que les idéologues? On en dispute; mais la question peut s'éclaircir. Pour le gros public, il n'y a pas à dire, ce mot a le sens que lui donnait Napoléon, aux yeux de qui les idéologues étaient d'incommodes rêveurs, et comme de la vermine sur ses habits. Les rêveries philosophiques, il les leur eût passées; mais ne s'avisaient-ils pas d'y mêler quelques rêveries politiques, un grain d'amour pour la liberté? Oh! le grain n'était pas gros, car presque tous ils avaient applaudi au 18 Brumaire; mais c'était encore trop pour le despote. Il y a comme cela des gens qui ne peuvent supporter sur eux un grain de poussière, et qui même, pour trouver un grain de poussière sur leurs habits, les mettent en plein du soleil.

Au reste, le sens napoléonien du mot n'est qu'un sens détourné. Ouvrons Littré. L'idéologue ou idéologiste y est « celui qui s'occupe des idées considérées en elles-mêmes, c'est-à-dire comme phénomènes de l'esprit humain ». Littré ajoute que l'idéologie est aussi, « en un sens plus restreint, une science qui traite de la formation des idées, puis un système philosophique d'après lequel la sensation est la source unique de nos connaissances. » D'où l'idéologue devient « celui qui est de l'école de Condillac ». D'autres, par ce mot, entendent, Thurot l'ancien au premier rang, le métaphysicien.

Ainsi, l'on a l'embarras du choix. M. Picavet va-t-il nous fixer ? Oui, dans une certaine mesure, en nous montrant le mot à son origine. C'est Destutt de Tracy qui l'a mis en circulation, et pour lui « idéologie » signifiait bien « science de la formation des idées ». Mais il s'agit visiblement de cette science comme l'entendait Condillac, que Tracy appelait « le Maître » (avec une majuscule), et que, par conséquent, on est un peu surpris de voir si peu présent dans ce volume. Il est bien certain, en effet, que l'école idéologiste, c'est l'école condillacienne.

C'est aujourd'hui la mode, et cette mode dure depuis longtemps,

malgré la définition du mot, comme la mode de nos absurdes chapeaux à haute forme, de dédaigner cette école. On la déclare terre à terre. Tel est le reproche des spiritualistes qui procèdent de Royer-Collard. On la déclare superficielle, parce qu'elle est claire. Tel est le reproche de nos nouveaux philosophes. Il y a là une souveraine injustice. Eh, sans doute, Destutt de Tracy n'était pas un grand génie philosophique ; mais ceux qui ont connu la fameuse société d'Auteuil ont conservé pour ceux qui la composaient une haute et respectueuse estime. Ainsi Armand Marrast, un des esprits les plus déliés et les plus fins de notre siècle, le grand successeur d'Armand Carrel au *National*, le président de l'Assemblée constituante en 1848. Ainsi encore notre vieil ami Michel de Bourges, un jacobin, mais un jacobin sans pareil. Combien de fois ne nous a-t-il pas parlé, à M. Janet et à moi, de Destutt de Tracy, et avec admiration encore !

Si ce dernier, toutefois, n'est que du second rang, ainsi que Laromiguière, dont le grand mérite a été d'être un merveilleux vulgarisateur, Condillac, leur « Maître », a une grande portée, trop méconnue de nous, et, après lui, Cabanis, ce médecin qui a vu le premier quels services la science médicale pouvait rendre aux études philosophiques. C'est un puissant esprit qu'on a sottement cru flétrir en disant qu'il était matérialiste, comme si, dans ces matières abstruses où il n'y a que des hypothèses, toutes les hypothèses ne méritaient pas d'être examinées ! Faire tant de bruit des philosophes anglais ou écossais, de Locke, de Reid, de Dugald-Stewart, et passer sous silence Condillac, Cabanis, Tracy même, ou n'en parler qu'avec dédain, quelle criante injustice ! Sera-t-il donc toujours vrai que nul n'est prophète en son pays ?

M. Picavet n'a pas eu ce tort pour Cabanis, ni pour Tracy, qui occupent les places d'honneur dans sa thèse. Il l'a eu pour Condillac ; mais je connais son excuse : sur le conseil de celui de ses juges qui avait reçu mission d'examiner son manuscrit, il a eu le devoir d'en supprimer 250 pages qui faisaient partie de l'introduction, et où, très certainement, il parlait de Condillac. Il n'en est pas moins vrai que par un large remaniement, en resserrant certaines parties, il aurait pu rendre au Maître l'honneur qui lui était dû, éclairer mieux les origines, et, puisque son titre annonçait une étude sur les théories de toute sorte, car son sous-titre contient un formidable *et cœterä*, ne pas passer sous silence les encyclopédistes, Robespierre et le culte de l'Être suprême, Hébert et le culte de la déesse Raison. Qu'il ne dise pas qu'en toutes choses il faut savoir se borner,

car il faut aussi savoir choisir, et à sa place, pour alléger le navire ou pour y faire un peu de vide, j'aurais bien volontiers jeté à la mer une partie de la cargaison, et Auguste Comte, et Littré, et M. Renan, et M. Taine, et M. Ribot, qu'on ne s'attendait guère à voir en cette affaire. Car s'il suffit, en effet, de s'être plus ou moins occupé des idées pour prendre rang parmi les idéologues, qui donc pourra-t-on exclure ? Il ne serait pas difficile, d'ailleurs, à un philosophe de profession de montrer que plusieurs de ces grands et vigoureux esprits sont tout à fait opposés aux doctrines qu'on peut regarder comme celles de l'idéologie.

Mais nous mettons ici le pied dans le guêpier de la philosophie. Il faut bien le reconnaître, si, au point de vue historique, la Faculté a loué dans la thèse la nouveauté des recherches, le piquant de quelques découvertes, le mérite d'une restitution de l'histoire de la philosophie en France à la fin du XVIIIe siècle, restitution solidement appuyée de copieux documents, elle a fait, au point de vue philosophique, de sérieuses réserves. Le titre a été un premier grief. Pourquoi les idéologues? Pourquoi pas l'idéologie? Est-ce donc une galerie de portraits? Cela en a bien l'air, car les personnages défilent à la queue leu leu, comme dans une lanterne magique : pour chacun d'eux ou des principaux du moins, énumération et analyse de ses ouvrages, ce qui n'est pas toujours d'un vif intérêt. Il aurait fallu, comme font les peintres, mettre chacun à son rang d'importance, étager les plans, figurer au premier l'essentiel, reléguer le reste dans l'ombre des autres. M. Picavet l'a fait quelquefois. Par exemple, il a très bien montré que dans la philosophie de Tracy il n'y a qu'une chose importante, le mérite d'avoir compris le rôle du mouvement dans la connaissance. Que n'a-t-il fait de même pour les autres? Trop de menus détails dispersent l'attention. Il faut bien, dit-il, exposer les faits! Oui, mais pas tous : il y en a qui peuvent être passés sous silence. *De minimis non curat prætor.*

Le sous-titre, aussi, a prêté aux critiques. Il a paru bien ambitieux ou mal justifié. Il indiquait bien plus de philosophie qu'on n'en trouve dans le livre. L'histoire des idées, des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, depuis 1789 (jusqu'à nos jours), sans oublier le formidable *et cœtera !* Cela me rappelle une formule heureusement passée de mode aujourd'hui, mais qui a eu sa vogue : « Un tel et son temps, » beau prétexte, pour un auteur, de dire, à propos de ce temps, tout ce qui lui passait par la tête, sans s'inquiéter de l'ordre, de la méthode, du choix!

Mais quand on aura suffisamment insisté sur ces reproches, comme il convient dans une soutenance; quand on aura dit qu'en cette thèse de philosophie les philosophes n'ont pas trouvé toute la pitance à laquelle ils prétendaient, on pourra leur dire qu'ils ont un bien fort appétit. M. Picavet leur donne à dévorer trois générations de penseurs, depuis Condorcet, Volney, Dupuis, Garat, Pinel, Cabanis, Tracy, Daunou, Chénier, Broussais, jusqu'à M. Ribot, qui pourrait passer encore presque pour un jeune, sinon par l'âge, au moins par la force et la verdeur de l'esprit. Tout ce monde, nous le connaissons mal. Il nous le fait connaître beaucoup mieux, et il nous force à prendre intérêt à cette connaissance. Il nous inspire confiance dans son savoir, car il a largement puisé aux sources, et aux bonnes, notamment à la *Décade philosophique*, la principale, si ignorée de nos jours, et aux cartons de la bibliothèque de l'Institut. Son travail est aussi fructueux qu'il a été considérable. On pourra plus tard reprendre ce sujet par parties, pour le creuser davantage; je doute qu'on le reprenne jamais en son entier. La thèse de M. Picavet n'est pas à la veille de rien perdre de son prix. P.

LIVRES A SIGNALER.

Maurice Albert : *La Littérature française sous la Révolution, l'Empire et la Restauration* (Lecène et Oudin). — *Le Journal du canonnier Bricard* (1792-1802) (Delagrave). — Bernard-Gaudeau (Le Père) : *Les Prêcheurs burlesques en Espagne au* XVIIIe *siècle, étude sur le P. Isla* (Retaux-Bray). — Julien Lefèvre : *Dictionnaire d'électricité* (avec une introduction de M. E. Bouty) (J.-B. Baillière et fils). — Louis Bougier : *Géographie de l'Afrique, de l'Asie et de l'Océanie* (Félix Alcan). — Ch.-V. Langlois : *De recuperatione terræ sanctæ, Traité de politique générale de Pierre Dubois* (Alphonse Picard). — Histoire du meurtre de Charles le Bon (1127-1128), publiée par M. Henri Pirenne (Alphonse Picard).

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 286.7.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 5.

CHRONIQUE

Le Conseil supérieur a discuté pendant cette semaine le projet de décret relatif aux maîtres répétiteurs qui lui était présenté par l'administration. Quoique nous ne connaissions pas encore d'une manière exacte les résolutions du Conseil, il importe de faire remarquer les modifications que le projet primitif a subies, à la suite des discussions de la commission spéciale instituée par le ministre, et des délibérations de la section permanente.

L'une d'elles est particulièrement importante; elle est contenue dans l'article 14 du projet (article 10 du projet primitif) et concerne les traitements. Comme nous l'avons dit, la première rédaction permettait aux répétiteurs de deuxième ordre de s'élever jusqu'à la 1re classe des professeurs de collège du deuxième ordre, et aux répétiteurs du premier ordre jusqu'à la 2e classe des professeurs de collège du premier ordre. De plus elle prévoyait pour les répétiteurs

ayant quatre ans de service dans la 1re classe, c'est-à-dire ayant un minimum de onze ans de services, une indemnité complémentaire et personnelle de 300 francs; de sorte que les traitements maxima étaient, pour Paris, de 2,400 francs (premier ordre) et de 2,000 francs (deuxième ordre), non compris les avantages de l'internat, et pour les départements, de 2,100 francs (premier ordre) et de 1,700 francs (deuxième ordre).

L'administration, la commission et la section permanente ont pensé qu'on pouvait aller plus loin. L'article 14 du projet assimile complètement les répétiteurs aux professeurs de collège; il crée seulement pour le premier ordre des répétiteurs une classe de début, la cinquième, qui n'existe pas pour les professeurs de collège. Les traitements se trouveront donc établis ainsi qu'il suit, étant donné que les avantages de l'internat sont représentés par une somme de *mille* francs, que ne touchent pas les répétiteurs internes, mais dont ils jouissent effectivement :

	Premier ordre.	*Deuxième ordre.*
1re classe	2,400 francs.	1,700 francs.
2e —	2,100 —	1,400 —
3e —	1,800 —	1,100 —
4e —	1,500 —	900 —
5e —	1,200 —	(Pas de 5e classe.)

En outre, tous les traitements ci-dessus seront uniformément majorés d'une somme de *cent* francs pour les répétiteurs du lycée de Lyon, et d'une somme de *trois cents* francs pour ceux des lycées de la Seine et de Seine-et-Oise. Les traitements des répétiteurs de Paris seront donc établis de la façon suivante :

	Premier ordre.	*Deuxième ordre.*
1re classe	2,700 francs.	2,000 francs.
2e —	2,400 —	1,700 —
3e —	2,100 —	1,400 —
4e —	1,800 —	1,200 —
5e —	1,500 —	

Les répétiteurs externes qui ne seront pas nourris dans l'établissement toucheront, en sus de ces traitements, les 1,000 francs qui représentent les avantages de l'internat.

Ainsi, d'une part, la carrière de répétiteur de lycée est assimilée à celle de professeur de collège ; d'autre part, l'allocation supplémentaire prévue par le dernier paragraphe de l'article 14 n'est pas autre chose qu'une indemnité spéciale de résidence ; on ne crée pas une classe particulière, on reconnaît simplement, comme on l'a fait avec sagesse pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, que la résidence à Paris exige un traitement supérieur à celui qui suffirait dans une ville de province.

Cette solution, que l'on peut, nous semble-t-il, considérer comme acquise, a pour elle sa simplicité ; elle est encore loin de celle que proposait le Projet de l'Association, mais nous avons montré quelles conséquences entraînait ce projet, et par suite à quelles impossibilités financières venait se heurter son application ; elle améliore très sérieusement la situation matérielle des répétiteurs, et elle fortifie leur situation morale ; elle ne touche nullement aux droits acquis des professeurs de collège, et nous ne pouvons admettre que ceux-ci se trouvent froissés par une assimilation qui les laisse en l'état ; enfin elle assure forcément au personnel enseignant des collèges la jouissance de tous les avantages qui pourraient être ultérieurement accordés au personnel surveillant des lycées.

Sans doute, on pourrait discuter sur la question de savoir s'il n'est pas nécessaire de marquer visiblement la supériorité du professeur sur celui qui ne l'est pas, et il ne serait pas difficile d'ergoter longuement sur ce point. Mais l'ergotage n'est pas notre fait. Ce qui nous frappe, c'est ceci : il n'y a pas de raison pour que des individus ayant des titres égaux, pouvant, si les circonstances s'y prêtent, exercer légalement les mêmes fonctions, aient des traitements différents, sous le prétexte que leurs occupations diffèrent. Lorsque nous avons vu les répétiteurs demander l'assimilation avec les chargés de cours de lycées, nous avons dû faire remarquer que, le titre d'agrégé étant indispensable pour obtenir une chaire de professeur de lycée, le fait d'être chargé d'un cours dans ces établissements constituait, pour les licenciés, non un droit, mais une faveur; dans ces conditions, il reste nécessaire que cette faveur se marque autrement que d'une manière platonique. Mais cette distinction n'existe pas pour les collèges. La plupart du temps les raisons qui font nommer dans un collège tel licencié ou tel bachelier ne sont pas des raisons professionnelles, ce sont des raisons d'ordre matériel ; tel licencié sera-t-il meilleur professeur que tel autre, on l'ignore généralement, et en tout état de choses il ne peut y avoir pour ou

contre que des présomptions. Tel répétiteur restera répétiteur plus longtemps qu'un autre, parce qu'il y aura moins de postes vacants, ou parce qu'il aura négligé de produire assez tôt une demande ; tel autre bénéficiera d'un examen de licence un peu plus brillant, d'une note plus bienveillante de son proviseur ; normalement, c'est à l'ancienneté parmi ceux qui demandent que les répétiteurs de lycées deviendront professeurs de collèges, et c'est une fois là, dans la pratique même de l'enseignement, que se fera la sélection pour les chaires de chargés de cours des lycées. Par suite, il y a eu jusqu'ici, entre les répétiteurs et les professeurs de collège, égalité d'aptitude à la fonction, mais il y a eu aussi inégalité de traitement ; il y aura aujourd'hui égalité absolue : nous ne voyons pas que personne en doive souffrir.

En fait, les fonctions de professeur de collège seront toujours plus douces que celles de répétiteur de lycée ; si chargées qu'elles soient dans certains établissements, elles le seront toujours moins que les plus légères des fonctions de répétiteur ; elles comporteront toujours une plus grande somme de liberté d'esprit, une préparation plus immédiate au professorat des lycées, et, tout considéré, elles laisseront à celui qui en sera investi la possession de soi-même à un degré plus élevé. C'est pourquoi elles seront toujours recherchées, et si l'article 2 du projet est loyalement appliqué, on y arrivera mieux préparé, moins novice dans l'enseignement, plus capable d'être utile.

Inversement, nous verrons certainement, ce qui du reste n'est pas une nouveauté, et au moins au début, des professeurs de collège demander des postes de répétiteurs. Il en est qui n'hésiteront pas à sacrifier une partie de leur indépendance pour bénéficier d'un poste dans un lycée de faculté. Ne perdant rien pécuniairement, ils se résoudront à un peu plus de fatigue physique pour acquérir plus rapidement les grades supérieurs ; et là encore ce ne sont pas les lycées qui y perdront.

Il y a là une situation nouvelle, c'est évident ; elle peut surprendre certains esprits, elle ne doit effrayer personne. Le respect des formes antiques d'une carrière n'est une garantie de solidité que lorsqu'il ne devient pas une cause de cristallisation. L'Université du siècle prochain ne peut pas être identique à celle de 1808 ; elle a évolué lentement depuis quatre-vingts ans, elle évoluera encore, et il faudrait être absolument aveugle pour ne pas voir que plus tôt se fera l'évolution nécessaire, plus tôt prendra fin le malaise dont nous

souffrons. La réforme du répétitorat est une des phases de cette évolution.

Les autres modifications apportées dans le projet primitif sont, à côté de celle que nous venons d'indiquer, d'ordre secondaire. Nous persistons cependant à croire qu'il eût été utile de faire intervenir le concours dans le choix des répétiteurs des lycées de facultés, et nous ne voyons pas pourquoi la désignation des divisionnaires et des titulaires généraux pour ces lycées se fait d'après des modes différents. Nous n'insistons pas, nous reviendrons sur ce sujet lorsque nous connaîtrons le résultat des délibérations du Conseil.

Nous rappelons seulement l'attention sur les articles 2 et 3. En indiquant que les répétiteurs pourront être chargés, sous le *contrôle des professeurs*, de conférences particulières à certains groupes d'élèves, la section permanente a, sans aucun doute, voulu marquer plus nettement le rôle qui était assigné aux professeurs dans l'exécution de la réforme qui nous occupe : nous ne craignons pas de dire que le succès en est entre leurs mains. C'est à l'esprit de sage direction, à la bienveillance affectueuse qu'ils sauront y apporter que nous devrons la transformation définitive de fonctions insuffisamment estimées jusqu'ici. Peut-être faudra-t-il changer quelques habitudes : elle ne sont pas toutes respectables.

L'article 32 ne fait que reproduire une prescription inappliquée du statut de 1847. Il rappelle que les répétiteurs titulaires contribuent comme les surveillants généraux, et au même titre que le reste du personnel, à représenter le lycée ou le collège. Ceux dont la présence n'est pas nécessaire auprès des élèves sont appelés aux cérémonies officielles et aux solennités. Ils peuvent porter la robe. La première partie de ces prescriptions était déjà mise en pratique, au moins à Paris, depuis plusieurs années, et nous avons déjà vu, aux réceptions ministérielles, les maîtres répétiteurs très honorablement représentés. Le droit du port de la robe, quoiqu'il soit ancien, constitue cependant une véritable innovation. Nous l'accueillons avec plaisir, et du reste il nous serait impossible de trouver un argument sérieux contre cette mesure légitime.

A la vérité, on a dit que les répétiteurs avaient tort de désirer porter la robe, puisque ce vêtement incommode semblait depuis longtemps suranné à toute l'Université. Outre que nous ne sommes pas certains que le mépris de la robe ait envahi sans remède tous ceux qui la portent au moins une fois par an, nous ne serions point du tout partisans de sa suppression. Autant nous jugeons inutile

d'obliger les professeurs à s'en revêtir pour faire leur classe, autant nous croyons nécessaire que l'Université ait, pour figurer en corps, un costume officiel. Le jour où tous les costumes officiels seront supprimés, nous ne défendrons pas le nôtre ; jusque-là, gardons-le et que les autres commencent. Aussi bien, des articles parus il n'y a pas si longtemps, dans des journaux qui ne sont pas folâtres, nous prouveraient que de plus huppés que nous regrettent quelquefois d'en être réduits à l'habit noir.

Que les répétiteurs portent donc la robe, comme nous la portons nous-mêmes, non comme la dernière création d'une élégance raffinée, mais comme la marque de leurs fonctions, et nous dirions mieux, en prenant le mot dans son sens originel, de leur dignité.

JULES GAUTIER.

UNE DISTRIBUTION DES PRIX EN L'AN X

Procès-verbal de la distribution générale des prix de l'École centrale du département de la Haute-Loire, pour l'an X.

Le 18 fructidor, à deux heures après midi sur la convocation faite la veille par le bureau de l'école, et la publication ordonnée par la mairie de la ville, à ce autorisée par le préfet du département, les maire et adjoints de la cité, les membres des tribunaux criminel, de première instance et de commerce, les juges de paix, leurs suppléants et greffiers, la commission administrative des hospices, les receveur général, payeur du département, directeur de l'enregistrement et du domaine national, etc., se sont rendus dans la grande salle de la préfecture, où déjà les conseillers de préfecture, les officiers de la 30e en station au Puy, et l'état-major de la place se trouvaient réunis.

A deux heures et demie l'appel est fait par un des employés de la préfecture ; et toutes les autorités civiles et militaires, les membres du jury central, d'instruction publique, les professeurs de l'école centrale, les instituteurs primaires se rangent suivant l'ordre réglé pour les cérémonies publiques ; le cortège, précédé par les tambours et fifres de la commune, le corps de musique de la 30e légère, se met en marche

pour se rendre au lieu destiné pour la cérémonie. Au milieu et en avant du préfet, des élèves de l'école portent en pompe les prix destinés aux vainqueurs.

Arrivé en avant de la grande porte de l'école, le préfet est reçu par deux professeurs et introduit dans la salle des exercices littéraires, où un grand nombre de pères et mères de famille, de citoyens de tout âge et de tout sexe s'étaient déjà rendus pour être témoins des triomphes remportés par leurs enfants, leurs frères, leurs amis et applaudir aux succès qui devaient leur obtenir les marques non équivoques de la satisfaction du premier magistrat du département, et de tout ce que la cité renferme de citoyens distingués par leurs connaissances.

La salle, déjà si avantageusement décorée par les beaux tableaux qu'elle renferme, recevait un nouvel embellissement du grand nombre de guirlandes de fleurs et de festons pendant de tous côtés et symétrisés avec le plus grand art.

Le préfet occupe le fauteuil qui lui est destiné ; à sa droite est le commandant du département ; à sa gauche, le président du tribunal criminel. Autour de lui son rangés l'inspecteur et les ingénieurs des ponts et chaussées, les membres des tribunaux civil et criminel, du jury central et de ses professeurs.

Les élèves de l'école déposent sur une table couverte d'un riche tapis et placée en avant du fauteuil du préfet, les livres destinés pour prix à leurs condisciples.

La musique fait entendre ses accords ; un profond silence lui succède.

Alors, le professeur de langues anciennes prend la parole, tant en son nom qu'en celui de ses collègues, et, dans un discours clair, précis et éloquent, il développe ce principe que l'instruction publique, en propageant les lumières, est le vrai, le seul palladium de la liberté publique ; et que si le despotisme est intéressé à s'opposer aux avantages qu'en retire la multitude, un gouvernement essentiellement populaire doit s'empresser de l'encourager et d'en étendre les influences salutaires.

Exposant, ensuite, les bienfaits sans nombre dont les mortels sont redevables à la cultures des sciences, il demande ce que serait devenue l'humanité, si les systèmes anti-sociaux de quelques philosophes chagrins eussent été suivis dans la pratique ; des guerres continuelles, des fléaux de tous genres, un état de barbarie dont rien n'eût pu faire sortir l'homme, en eussent été les affreux résultats.

Pour donner plus de poids à ses raisonnements, l'orateur parcourt quelques périodes de l'histoire ancienne et de l'histoire romaine ; il prouve par les faits, que de tous les législateurs, ceux-là seuls en méritent le nom qui ont préféré à l'éclat des victoires la gloire, moins

brillante mais bien plus douce, d'assurer le bonheur des peuples qu'ils gouvernèrent par des institutions sages et de bonnes lois.

Amené par son sujet, il fait un éloge mérité de notre gouvernement actuel, et sur-tout de son chef, aussi heureux qu'Alexandre, non moins sage que Numa, héritier de l'amour d'Auguste pour les arts et les sciences et ne pouvant qu'être, comme Titus, les délices du genre humain.

L'orateur remercie ensuite le préfet, au nom de l'école, des soins qu'il a pris pour en compléter l'enseignement, des encouragemens qu'il accorde aux élèves et aux professeurs. Enfin il termine par adresser aux élèves une exhortation touchante, afin de les porter à l'amour de l'étude et du travail, afin qu'ils se rendent dignes un jour de tout ce que le gouvernement a fait et veut encore faire pour eux. Le discours est couvert d'applaudissemens les plus soutenus et les mieux mérités.

La musique exécute une symphonie.

Un jeune élève du cours d'histoire naturelle demande la parole au citoyen préfet et l'obtient.

Dans son discours vif et animé, il célèbre les avantages des sciences en général, la puissance de l'éloquence en particulier.

Son début aisé, le ton assuré qui l'accompagne, la modestie de son maintien, tout concourt à lui mériter les plus vifs applaudissemens.

Un artiste du théâtre de cette cité monte sur l'amphithéâtre, il chante une invocation à l'éloquence, paroles du citoyen Boisset, musique du citoyen Blanc, chef de musique de la 30e, et dont la teneur suit :

INVOCATION A L'ÉLOQUENCE

Bienfait du ciel, ô divine éloquence !
Viens enflammer les esprits et les cœurs :
A nos enfans, cet espoir de la France,
Daigne accorder tes brillantes faveurs.
Dans leurs voix timides encore,
Porte le feu de tes accens ;
Et donne à leurs jeunes talens
L'éclat des perles de l'aurore.

La musique grave et en quelque sorte religieuse de cette invocation, l'expression avec laquelle elle est rendue, pénètrent l'ame de tous les spectateurs et fait éclater les plus vifs transports.

Le calme renaît, et le citoyen Barres, secrétaire général, monte à la tribune pour faire l'appel des élèves à couronner : il donne lecture du procès-verbal des examens subis par les élèves ; il est ainsi conçu :

PROCÈS-VERBAL

Le 17 fructidor an X de la République française, les citoyens Boisset,

inspecteur des poids et mesures dans le département de la Haute-Loire, et autres environnans ; Pontier, payeur dudit département, commissaires nommés par arrêtés du préfet du 10 courant, réunis aux membres composant le jury central d'instruction publique, ont procédé aux examens fixés par l'article de l'arrêté précité aux 14, 15, 16 et 17 dudit mois dans l'ordre suivant :

LANGUES ANCIENNES

Première division.

Cette division est composée de trois sections. Les élèves, après les examens d'usage, ont composé en thème et en version sur des matières proposées par les examinateurs.

Les prix ont été adjugés ainsi qu'il suit:

Première section. Le prix en version et en thèmes est partagé entre les citoyens Robert et Richard, du Puy ; ils recevront, le citoyen Robert, les *Œuvres de Virgile*, traduction de *Desfontaines ;* le citoyen Richard, les *Œuvres d'Horace*, traduites par *Batteux*.

Deuxième section. Le citoyen Michel, département de l'Ardèche ; il recevra les *Harangues choisies* de *Millot*.

Deuxième prix. Le citoyen Tallogros, du Puy ; il recevra les *Morceaux choisis de Tite-Live*.

Troisième section. Premier prix, le citoyen Souchon ; il recevra les *Pensées de Sénèque*, traduites en français.

Deuxième prix. Le citoyen Badiou, du Puy ; il recevra les *Catilinaires* de *Cicéron*.

En a le plus approché, le citoyen Parron, du Puy.

Deuxième division.

Premier prix. Le citoyen Roux, il recevra la *traduction de Justin*.

Deuxième prix. Le citoyen Proise, du Puy ; il recevra la *traduction de Velleius Paterculus*.

Le citoyen Rocher, du Puy, en a le plus approché.

BELLES-LETTRES

Dans ce cours, les examinateurs ont adjugé le premier prix au citoyen Julien Nirandes, du Puy ; il recevra le *Cours de littérature*, par *Batteux*.

Le second prix a été mérité par le citoyen Malzieu, de Goudet ; il recevra l'*Élite des poésies décentes*.

En ont le plus approché, les citoyens Jules-Mathieu Bertrand, du Puy, et Jean-Jacques Fayet, de Mende (Lozère).

Mention honorable au citoyen Hugeon, du Puy.

HISTOIRE

Le premier prix de ce cours a été mérité par le citoyen Hippolyte Lamel, de Tence; il recevra l'*Abrégé de l'Histoire romaine* par *Chaillé*, 5 volumes.

Le second prix a été mérité par le citoyen Roux, du Puy, il recevra l'*Histoire d'Écosse*, 3 volumes.

HISTOIRE NATURELLE

Les élèves qui ont concouru ont été classés dans l'ordre suivant par les examinateurs, qui ont paru également satisfaits de tous les élèves :

Jean-Mathieu Bertrand ; il recevra le *Spectacle de la nature.*

Louis Schiller, le *Traité des animaux*, par *Cuvier.*

Richard, du Puy, le *Traité des animaux*, par *Cuvier.*

Benoît Robert, du Puy, le *Traité des animaux*, par *Cuvier.*

GRAMMAIRE GÉNÉRALE

Ce cours a été divisé en deux sections :

Première section. — Premier prix : le citoyen Julien Nirandes ; il recevra l'*Institution de l'orateur*, par *Quintilien.*

Le second prix est partagé entre les citoyens Louis Schiller et Benoît Robert ; le premier recevra les *Principes de logique et de grammaire générale ;* le second, le *Dictionnaire des synonymes français.*

Deuxième section. — Premier prix : le citoyen Tallogros, du Puy ; il recevra le *Vocabulaire français.*

Deuxième prix. Le citoyen Malègue ; il recevra les *Ornements de la mémoire.*

En a le plus approché, le citoyen Olivier Martin.

Mention honorable au citoyen Alexis Robert.

MATHÉMATIQUES

Le citoyen Jules-Mathieu Bertrand a été mis hors de concours comme étant trop supérieur à ses autres condisciples ; il recevra les *Récréations mathématiques*, revues par *Montucla*, 4 vol. in-8°, fournis par le professeur.

Premier prix. Jean-Jacques Fayet, de Mende (Lozère) ; il recevra le *Cours de Bezout*, 3 volumes.

Le second prix est partagé entre les citoyens Barrès, de Blesle et Abrial, de Riotord ; ils recevront, le premier, le *Cabinet de physique*, 2 volumes, le second, le *Traité d'architecture* de *Bullet*, et l'*Abrégé d'astronomie*, de *Lalande.*

Troisième prix. Félix Bourrette, de Tence; il recevra les *Éléments de mathématiques*, par *Mazeas*.

Satisfait de la manière dont les élèves de chaque cours ont répondu, et de leurs progrès, le Jury d'examen donne à leur zèle pour s'instruire un témoignage de satisfaction.

Fait et clos au Puy en bureau de l'École centrale, les jour, mois et an susdits. Signés : Boisset, Ponthieu (commissaires), Linvinhac, Dereyrolles, Mathieu Bertrand (membres du Jury central) Mottet, professeur d'histoire naturelle ; Giriat, du dessin ; Bagès, professeur d'histoire ; André, de grammaire générale ; Robert, de langues anciennes ; Rochefort, de mathématiques ; Jamon, bibliothécaire.

DESSIN

Le cours est divisé en trois sections ainsi dénommées : académies, têtes, paysages et animaux.

Les citoyens Tardy, naturaliste, adjoint à la mairie et Rolland fils, artiste, commissaires spécialement nommés pour l'examen des élèves du dessin, conjointement avec les autres membres du jury d'examen, ont adjugé les prix comme il suit :

ACADÉMIES

Premier prix. Le citoyen Parron, du Puy.

Deuxième prix. Le citoyen Roche, des Estables.

TÊTES

Premier prix. Le citoyen Richard, cinquième du Puy.

Deuxième prix. Le citoyen Senac, du Puy.

En a le plus approché, le citoyen Abrial, de Riotord.

PAYSAGES ET ANIMAUX

Premier prix. Le citoyen Tallogros, du Puy.

Deuxième prix. Olivier Martin, du Puy.

Signés : Tardy, J. Rolland, Bouset, Ponthier, Livinhac, Mathieu Bertrand et Dereyrolles.

Les élèves successivement appelés se rendent au bureau, et reçoivent des mains du préfet et des membres des autorités constituées, auxquels il fait partager le plaisir de les couronner, les livres qui sont la récompense de leurs travaux. La musique exécute différens airs, à la suite desquels le préfet lève la séance au milieu des cris mille fois répétés de vive la République, vive le gouvernement ! Le cortège reprend son ordre de marche. Au centre on aperçoit les élèves couronnés. Le cor-

tège parcourt les principales rues de la commune, longe les boulevards, partout les élèves recueillent les marques les plus touchantes de la satisfaction publique et la récompense la plus douce de leurs travaux.

Rendu à la préfecture, le Préfet est de nouveau remercié par le conseil des professeurs réunis. Le magistrat, en les remerciant, leur donne des marques particulières de sa bienveillance, et les exhorte à mériter de plus en plus de cette cité et du gouvernement, après quoi le cortège se sépare.

Le présent procès-verbal rédigé par nous secrétaire général de la préfecture pour être transcrit sur les registres de l'administration et de l'école centrale ; et par arrêt du préfet, en date de ce jour, imprimé pour être envoyé au Ministre de l'intérieur, aux divers départements de la République, au jury d'instruction, aux *sous-préfets et aux maires de toutes les communes, pour y être lu au peuple assemblé.*

Au Puy, les jour et an susdits.

Le Préfet de la Haute-Loire,
LAMOTHE.

Par le Préfet :

Le Secrétaire général,
BARRÈS.

(*Document communiqué par* M. J. Corcelle.)

DEPUIS 1822

RENSEIGNEMENTS RELEVÉS DANS LES PALMARÈS DE DISTRIBUTION DE PRIX

1834. — Collège du Puy. Principal Companac. — Distribution arrêtée par l'administrateur du collège, le principal et les régents, après mûr examen des diverses compositions du concours.

1835. — Discours par Lebègue : *Avantages des études classiques.*

1836. — Disc. : *Des garanties morales du talent.*

1839. — Disc. : *Le sentiment religieux peut seul immortaliser les productions de l'esprit.*

1842. — Disc. : *Nécessité de revenir aux principes de la littérature du* XVII*e siècle.*

BIBLIOGRAPHIE

Fr. Paulhan. — *L'activité mentale et les éléments de l'esprit.* 1 vol. in-8° de la Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris, Alcan, 588 pages.

M. Paulhan a étudié la vie des éléments psychiques, les lois de l'activité mentale et les formes générales des phénomènes psychiques, enfin l'esprit lui-même.

Les éléments psychiques ont une organisation propre et une activité relativement indépendante. Ils ont une double tendance, ils suscitent, pour s'associer avec eux, pour les absorber ou pour être absorbés par eux, selon leur importance, les systèmes psychiques qui peuvent s'harmoniser avec eux en vue d'une fin commune, former avec eux des composés unifiés ; ou, au contraire, ils empêchent de naître, de se développer, ils font disparaître ceux avec qui ils ne peuvent entrer dans un même système. De ces deux faits généraux dérivent, à certains égards, toutes les formes de la vie mentale et la nature même de l'esprit, mais, à son tour, l'esprit explique ses éléments, de même que la société explique l'homme, comme l'homme explique la société.

L'esprit apparaît comme une sorte de machine vivante extrêmement complexe, s'assimilant sans cesse de nouvelles impressions, les décomposant, rejetant ce qui ne peut lui servir et, avec les éléments décomposés, remontant des systèmes nouveaux, combinant sans cesse et détruisant sans cesse ses combinaisons pour en former d'autres, les défaire encore et revenir ou aux premières ou à de nouvelles. Il fait avec les perceptions, les idées, les sentiments, ce qu'un imprimeur fait avec les caractères d'imprimerie, avec cette différence que l'esprit ne se distingue de ses éléments que parce qu'il est leur synthèse et que ce sont ces éléments eux-mêmes qui vivent, aiment, désirent, s'associent et se combattent, s'arrêtent les uns les autres, se décomposent et se recomposent, parfois sans loi générale qui les dirige, comme des gamins qui vagabondent. Quelquefois, au contraire, unis en vue d'une même fin, comme les soldats d'un régiment qui manœuvrent avec ensemble, ils se groupent autour d'un élément prépondérant qui les domine et dirige leur activité. Cette harmonie vivante, cette systématisation toujours à l'œuvre, cette direction générale qui détermine l'évolution et la disso-

lution, la mise en activité et l'arrêt des phénomènes psychiques plus ou moins complexes, c'est l'esprit même.

La comparaison des lois de l'esprit et des lois du monde permet de reconnaître, au-dessus et au-dessous de l'esprit, une série d'activités synthétiques, commençant à la société et finissant à l'atome, activités d'autant moins unifiées qu'elles sont plus complexes, dont les lois, dans les domaines les plus élevés, sont encore en voie de formation. Synthèse des phénomènes psychiques, qui sont de véritables produits sociaux, élément du système social, principe de finalité dans le monde, voilà les principaux caractères de l'esprit.

Nous avons essayé de résumer, dans ses grandes lignes et avec les termes mêmes de l'auteur, les résultats auxquels il est arrivé. Nous n'avons pu indiquer les faits intéressants ou les aperçus ingénieux dont le livre est rempli. Mais nous nous reprocherions de ne pas signaler le remarquable chapitre où M. Paulhan étudie la formation de la personnalité, en prenant pour exemple la vie de Darwin.

Peut-être se demandera-t-on si M. Paulhan est spiritualiste ou matérialiste, s'il est déiste ou athée. Ce sont là de vieilles étiquettes qui n'ont jamais permis de faire connaître exactement les doctrines d'un philosophe ; ce sont, aujourd'hui, des mots dont il est impossible de se servir quand on se trouve en présence d'une philosophie scientifique, qui pose et qui résout les questions tout autrement que ne les ont comprises les philosophes anciens et ceux qui veulent les faire revivre.

F. Picavet.

Alexis Bertrand. — *Herbert Spencer, l'Éducation intellectuelle morale et physique;* traduction nouvelle, avec une introduction, des sommaires et des notes. Paris, Belin.

A. Bertrand. — *Le texte primitif du Contrat social.* Mémoire lu à l'Académie des sciences morales et politiques. Paris, Picard, 1891.

Il y a bien longtemps que j'aurais voulu appeler l'attention des lecteurs de la *Revue* sur la traduction qu'a donnée M. Alexis Bertrand, professeur de philosophie à la Faculté de Lyon, de *l'Éducation* de Spencer. C'est à mon sens la meilleure de toutes celles qui ont été préparées pour les instituteurs et je dirais volontiers pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Une introduction substantielle et courte, claire et précise, fait connaître de la philosophie de Spencer ce qui est nécessaire pour comprendre ses théories pédagogiques. Des sommaires et des notes, placés aux endroits qui ont besoin d'explications, permettent de suivre plus aisément la liaison des idées et ne laissent aucune obscurité. Le texte lui-même est plus accessible dans la traduction française que dans l'original anglais.

Dans son opuscule sur Rousseau, M. Bertrand s'est proposé de faire connaître un manuscrit qui forme, non une simple ébauche, mais le texte primitif du *Contrat social*. C'est la souche dont sont issus le *Discours sur l'Économie politique*, inséré dans *l'Encyclopédie*, et le *Contrat social*.

M. Bertrand rappelle les discussions auxquelles a donné lieu le fameux état de nature imaginé par Rousseau à l'origine des sociétés, les jugements sévères de Bluntschli, de M. Taine, combattus par M. Fouillée. Le manuscrit explique clairement que c'est une simple hypothèse, un procédé commode de discussion, un pur artifice dialectique. Du même coup nous savons que, si Rousseau n'a pas inséré dans le *Contrat social* telle page où il montre que l'état social est le progrès même, c'est que, s'il veut bien corriger son parodoxe du *Discours sur l'Inégalité*, il ne lui plaît pas de convenir qu'il avait tout d'abord tiré un coup de pistolet dans la rue pour faire retourner les passants.

Il faut, dit M. Bertrand, être plus équitable envers lui que lui-même et prendre le *Discours* pour ce qu'il est, une déclamation d'aparat écrite dans une heure de misanthropie farouche. L'homme de la nature, c'est la bête féroce que le plus civilisé porte en lui-même et qui a parfois de soudains et terribles réveils : Rousseau le fait parler comme le Calliclès du *Gorgias*. Il faut tous les efforts d'une philosophie éclairée et d'une argumentation pressante pour le faire revenir de son erreur ; il faut la civilisation pour métamorphoser l'homme de la nature en citoyen. Le *Contrat* n'est donc pas l'acte de naissance de la société, puisqu'il suppose une patrie, une famille particulière dans la grande famille humaine, un respect du droit qui ne s'acquiert que par la pratique anticipée du droit : c'est la raison s'ajoutant à la nature pour la réformer et la perfectionner.

Non seulement ce manuscrit donne le moyen d'interpréter sans aucune hypothèse deux théories fort controversées du *Contrat social*, celle de l'état de nature et celle du contrat lui-même ; mais il donne la clef des contradictions et des incohérences du texte définitif. Elles résultent le plus souvent de véritables interpolations, dont l'intention visible est presque toujours de donner à l'œuvre entière une fausse apparence de rigueur dialectique et de déduction scrupuleusement géométrique. Et M. Bertrand montre fort bien comment Rousseau, qui ne veut pas ressembler à Montesquieu et qui vise à la précision mathématique, a « frelaté lui-même son eau-de-vie ». Par contre, il établit que Rousseau avait mieux senti à l'origine que la société doit être conçue à la manière non d'une machine, mais d'un organisme ; qu'il fut un moment sur la voie qui l'eût mené à « l'organisme contractuel », conception favorite et merveilleusement présentée de M. A. Fouillée. Enfin en reconnaissant que Rousseau est un Calvin qui impose l'ortho-

doxie civique, M. Bertrand considère tout le chapitre de la religion civile comme un plaidoyer en faveur de la tolérance ; et les textes qu'il cite justifient d'une façon plausible cette interprétation.

On ne saurait trop recommander la lecture du travail de M. Bertrand à ceux qui s'occupent et du XVIIIe siècle et des questions sociales. Rousseau y est placé dans un jour nouveau et son commentateur est un homme qui pense librement et par lui-même. Ajoutez — mérite rare aujourd'hui — qu'il rend scrupuleusement à chacun ce qu'il lui doit et même ce qu'il ne doit pas. Il a tenu à indiquer que M. Alexieef a publié, en appendice à une étude écrite en russe sur J.-J. Rousseau, le manuscrit de Genève qu'il a lui-même utilisé.

Ce n'est pas sans intention que j'ai rapproché les deux ouvrages de M. Bertrand. J'estime qu'il lui appartiendrait de faire pour Rousseau ce qu'il a fait pour Spencer : il mettrait à la portée de tous les éducateurs un Rousseau qui paraîtrait peut-être moins paradoxal, mais qui serait plus utile. Et en y joignant les recherches sur Biron que nous avons antérieurement signalées, il prouverait, comme il l'a fait à l'occasion pour Cabanis, qu'on oublie trop souvent les penseurs de notre pays pour demander aux étrangers ce qui nous a été offert avec plus de précision, de clarté et non moins d'ampleur.

F. Picavet.

A. Ricardou. — *De l'Idéal*, étude philosophique. 1 vol. in-8° de la Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris, Alcan, 1890, 356 pages.

Selon M. Ricardou, le culte de l'idéal a remplacé la foi religieuse pour beaucoup d'âmes incroyantes et délicates dont la sentimentalité répugne à l'indifférence du positivisme. Mais qu'y a-t-il sous ce mot ? En faisant surtout appel à la réflexion, M. Ricardou a voulu montrer quels sont les caractères et le rôle de l'idéal, comment il se forme et ce qu'il vaut.

L'idéal n'est ni une réalité extérieure, parfaite ou imparfaite, puisqu'il consiste dans un acte de l'esprit ; ni l'idée de cette réalité, car il n'a pas d'objet présent, ni la fiction, car il est réalisable ; ni l'idée générale, car il fixe la tendance indéfinie à la perfection dans une image déterminée, concrète et vivante ; enfin on ne saurait l'identifier à tout but ; car il n'est pas indifférent.

C'est la conception progressive, sous une forme déterminée, de la perfection que peut, à un moment donné, réaliser un être. La moralité qui offre le type le plus élevé et le plus instructif de la perfection, est

l'essence de l'idéal, à quelque état de dissémination lointaine qu'on le considère.

C'est au spiritualisme moral que se rallie en dernière analyse M. Ricardou. Il explique, nous dit-il, toute réalité en se fondant sur la lumineuse apparition à elle-même de la réalité la plus haute, la plus enveloppante qu'il y ait. En appliquant cette conception générale de l'idéal humain aux démarches essentielles de la pensée à la recherche du vrai, du beau et du bien, on échappe à un individualisme dissolvant comme à un absolutisme tyrannique.

Sur bien peu de points, nous admettrions les affirmations de M. Ricardou. Mais nous avons voulu, au moment où, dans le monde littéraire, on signale des tendances idéalistes, où l'on interroge anxieusement les personnages marquants pour savoir ce qu'ils pensent de l'idéal, signaler un ouvrage où un de nos collègues les plus estimés a essayé d'en donner une définition claire et précise. F. Picavet.

Fr. Paulhan, *le Nouveau mysticisme*. 1 vol. in-18, de la Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris, Alcan, 201 pages.

Le livre de M. Paulhan est d'un intérêt actuel. Il a pour objet cet esprit nouveau qui suppose un mysticisme ami de la science positive et même des sciences occultes, un mysticisme né de la contemplation de la souffrance humaine, un pessimisme attendri et actif, des tendances scientifiques et un besoin religieux ou moral de se rattacher à quelque chose de supérieur. Déterminer les circonstances qui ont amené la situation intellectuelle en montrant celle qui l'a précédée et à quelques égards produite; puis les principaux éléments de l'esprit nouveau et leurs différentes manifestations; enfin essayer d'en déterminer la valeur logique et l'avenir possible, voilà ce que s'est proposé M. Paulhan.

L'ouvrage contient une introduction et quatre chapitres qui traitent de l'anarchie intellectuelle et morale, de l'amour du mal, de l'esprit nouveau, de l'avenir possible. L'auteur y parle de Darwin et de Victor Cousin, de Taine, de Renan, de Littré, de Flaubert et de Dumas, de Leconte de Lisle et de Mme Ackermann, de Catulle Mendès, de Bourget et de Joséphin Péladan, de M. Fouillée et de M. Guyau, de M. Brunetière et de M. Lemaître, etc. C'est dire qu'il ne s'est pas borné à l'étude des philosophes et qu'il a mis à contribution tous ceux qui en quelque mesure ont contribué à produire l'esprit nouveau. La conclusion d'ailleurs est bien telle qu'on pouvait l'attendre d'un esprit scientifique. « La théologie et la métaphysique, dit-il, ont pu être des excitatrices de la science, mais dès qu'une théorie scientifique a été fixée, elle a évincé une théorie métaphysique ou théologique... Principes monarchiques ou théories sur la souveraineté du peuple, sur le droit

divin, sur l'égalité absolue, toutes ces doctrines paraîtront peut-être quelque jour sans signification et sans importance... Le chemin parcouru justifie bien des espérances, et si nous n'avons guère le droit de les formuler, ce n'est pas tant que nous risquions de dépasser par nos prévisions la réalité future, c'est peut-être que nous n'avons pas le moyen d'arriver jusqu'à elle. »

Il est bon de rappeler, comme le fait M. Paulhan, que la science ne s'arrêtera pas. Laissons à ceux qui se réclament du passé la liberté de le prendre pour guide; mais qu'à leur tour ils nous permettent de chercher à établir sur des bases scientifiques la société nouvelle.

F. Picavet.

NÉCROLOGIE

LOUIS AMAT

Les amis et les collègues de *Louis Amat,* professeur de physique au lycée Michelet, ont été douloureusement atteints par la nouvelle inopinée de sa mort, presque foudroyante.

La Rédaction de la *Revue* adresse à sa veuve l'expression des profonds regrets que laisse dans l'Université un homme qui l'honorait par l'étendue de sa science et la simplicité de sa vie.

Nous reproduisons l'allocution prononcée aux obsèques par M. *Dalimier*, proviseur du lycée Michelet :

Messieurs,

Ma faible voix n'augmentera pas l'émotion cruelle que nous éprouvons tous en voyant cette tombe si prématurément ouverte, et en nous rappelant les hautes qualités d'intelligence et de cœur de celui que nous pleurons. Amat était de ceux qui se font promptement connaître, car il n'avait rien à cacher: amis de longue date ou d'hier, nous lui étions tous également dévoués, et nul d'entre nous n'est près d'oublier le coup terrible qu'il a ressenti à la fatale nouvelle de sa mort. Partageons donc la douleur qui accable sa famille, sa digne compagne et les trois petits enfants qu'il aimait tant, et attachons à son souvenir notre pieuse et inaltérable sympathie.

Après avoir fait d'excellentes études au Lycée de Montpellier, Amat se livre avec autant de succès que de passion à l'étude de la chimie. Entré en 1880 à la Faculté des sciences de sa ville natale, en qualité de préparateur de chimie, il y devient deux ans plus tard, chef des travaux pratiques. Reçu boursier d'agrégation à la Faculté des sciences de Paris, en 1884, il obtient bientôt, à la suite d'un brillant examen, le titre d'agrégé des sciences physiques, qui devait lui donner dans l'Université une place digne de lui. Successivement professeur à Troyes, à Bordeaux, à Lyon, il se fait partout remarquer par un ensemble de

qualités de premier ordre qui le conduisent nécessairement à Paris où il arrive à l'âge de 29 ans. Amat était à la fois un savant et un professeur. Ses leçons témoignaient d'une science profonde, et il communiquait ses idées avec une clarté et une sûreté peu communes. Son dévouement était à la hauteur de son talent : attaché à ses élèves, il leur prodiguait ses soins sans compter ni avec le temps ni avec ses forces ; il aimait à les appeler à son laboratoire, en dehors des heures de classes, pour les soutenir dans leurs efforts et leur donner tous les conseils dont ils pouvaient avoir besoin. Nul maître n'a jamais acquis, en aussi peu de temps, plus de titres à la reconnaissance et à l'admiration de tous !

Souvenez-vous, chers élèves, des nobles exemples qu'il vous a donnés. Prenez modèle sur le caractère bienveillant et modeste de votre regretté professeur. N'oubliez jamais sa bonne figure au sourire si calme et si doux qui était comme le reflet de son âme honnête et droite. Continuez à l'aimer comme il vous a aimés lui-même, et le germe du bien qu'il a déposé dans vos cœurs fera plus tard, de vous, des hommes dignes du maître d'élite que vous avez perdu.

L'enseignement ne pouvait détourner Amat des travaux personnels. Au mois de mars dernier il soutint en Sorbonne une thèse remarquable sur les phosphites et les pyrophospites. Sa riche intelligence l'attirait vers les travaux de l'ordre le plus élevé, et il était loin de se faire de ses succès un titre de gloire, car, sans la publication de sa thèse, nous eussions tous, au Lycée Michelet, ignoré l'importance de ses découvertes. Il ne parlait jamais de lui et ne songeait qu'à se rendre utile.

Adieu, cher collègue, cher ami. Le coup qui nous sépare de toi est terrible, foudroyant. Tu as peu vécu au milieu de nous, mais nous t'aimions beaucoup, nous ne t'oublierons jamais !

JEAN-AMOS COMENIUS

Appel au monde savant pour fêter le 300e anniversaire de Comenius. — Un groupe considérable de savants et d'amis de l'instruction adresse un chaleureux appel à tous ceux qui s'intéressent à la pédagogie en vue de célébrer, par une cérémonie solennelle, la mémoire du fondateur de la science pédagogique, l'illustre Comenius, né en Moravie, le 28 mars 1592. C'est donc le 28 mars de l'an prochain que la fête aura lieu. Pour en préparer les éléments, et aussi pour surveiller et assurer la publication des mémoires et documents relatifs à Comenius, il s'est constitué un grand comité comprenant des professeurs et des savants de tous les pays. Quelques-uns de nos compatriotes, MM. Bonet-Maury, Gabriel Compayré, Ed. Dreyfus-Brisac, Robert, ont déjà donné leur adhésion.

Est-il besoin de rappeler les titres de Comenius au souvenir et au respect de la postérité ? son activité humanitaire et cosmopolite, ses liaisons avec les hommes éminents de son temps, Milton entre autres, son amour de la tolérance, et par-dessus tout ses vues pédagogiques inspirées par les doctrines de Bacon, et dont la plus originale pour son

époque et la plus féconde pour l'avenir fut l'introduction de la langue maternelle dans le cycle des études. N'oublions pas non plus que Comenius préconisait l'éducation physique, et qu'il réclamait l'admission des femmes, systématiquement tenues dans l'ignorance, au bienfait de l'instruction. Il s'agit, pour perpétuer le souvenir de ce grand initiateur, non seulement d'instituer une fête commémorative, mais de créer une association durable qui prendra le nom de « Société de Comenius ».

Cette société, dont le noyau est déjà formé par les représentants des nations que nous venons d'énumérer, aura pour mission : 1° de publier les écrits les plus importants et la correspondance de l'illustre pédagogue, ainsi que les ouvrages de ses prédécesseurs, de ses maîtres, de ses adhérents, et plus particulièrement ce qui est inédit ou oublié dans toutes ces productions; 2° de faire connaître l'histoire et les doctrines des anciennes communautés évangéliques, telles que Frères moraves, Frères suisses, etc..., par la mise en lumière des sources historiques qui y sont relatives; 3° de rassembler les livres, les manuscrits et, d'une manière générale, tous les documents originaux concernant Comenius et ses disciples. A cet effet, la société en voie de fondation se propose de faire paraître un bulletin qui se publiera de trois à six fois par an, sans compter la réimpression séparée qui pourra être faite de documents originaux.

Il sera tenu, au mois d'octobre prochain, une réunion des adhérents qui préparera les éléments de la première fête commémorative, et nommera un comité directeur de neuf membres, chargés d'organiser définitivement la société et d'en nommer le bureau.

La société comprendra des membres adhérents, des bienfaiteurs, des fondateurs et des participants. Le titre de bienfaiteur appartiendra aux personnes ou corporations qui souscriront une cotisation annuelle de 125 francs, ou une somme une fois payée de 625 francs; les fondateurs devront s'engager à verser 12 fr. 50 par an, ou racheter leur cotisation par un versement unique de 125 francs. Les membres participants verseront une somme annuelle de 6 fr. 25, qui leur vaudra le droit de recevoir le Bulletin de la société.

COLLÈGE DE VITRY-LE-FRANÇOIS. — Nous apprenons que la pétition, par laquelle une réduction de 50 o/o était demandée sur les tarifs de chemins de fer en faveur des professeurs, et dont les professeurs du collège de Vitry-le-François avaient pris l'initiative, a recueilli 3,259 signatures, représentant l'adhésion de 220 collèges. Nous faisons des vœux pour que cette pétition amène un résultat favorable aux intérêts du corps enseignant.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 287.7.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 6.

CHRONIQUE

Le Conseil supérieur n'a introduit que peu de modifications dans le projet que lui présentait l'administration au sujet de la réforme du répétitorat.

Nous constatons cependant qu'une division a été opérée. Les articles 12 à 17, relatifs aux traitements et l'article 27, relatif aux indemnités de nourriture et de logement, ont été distraits du projet et forment la matière d'un décret spécial. Les délibérations du Conseil ont donc porté seulement sur les questions générales, c'est-à-dire sur la définition des fonctions, sur les droits et les devoirs des répétiteurs, sur les conditions de l'avancement. Nous préférons ne pas rechercher pour quelles raisons la partie financière du projet a été séparée de la partie technique; le Conseil supérieur est incompétent en matière de traitements, nous nous contentons de cette raison. Le résultat est obtenu, c'est tout ce que nous demandions; il ne servirait à personne de chercher plus avant.

Il est donc acquis que l'assimilation est complète entre les professeurs de collège et les répétiteurs, au point de vue des traitements. Le répétitorat devient une carrière, mais une carrière largement ouverte pour ceux qui sauront trouver la porte de sortie. Les répétiteurs pourront, en effet, préparer les divers examens qui conduisent aux postes les plus élevés de l'Université. Bacheliers en débutant, ils pourront, grâce aux conférences organisées dans les lycées, préparer leur examen de licence. Puis leurs aptitudes, leur travail, leur habileté professionnelle leur permettront de faire auprès des facultés de longs séjours; ils pourront, dans ces centres intellectuels, aujourd'hui si actifs, se préparer fortement et avec rapidité aux épreuves de l'agrégation, puis à celles du doctorat. Nous approuvons complètement cette dernière innovation; elle marque, sans ambages, le cas que l'on fait des services des maîtres répétiteurs.

Que vont devenir maintenant les bourses de licence, d'agrégation et même de doctorat? il n'est pas difficile de le prévoir, et leur disparition, si non immédiate, au moins pour les deux premières catégories, mais prochaine, nous paraît inévitable. Cette institution, qui a été excellente lorsqu'on l'a fondée, qui répondait presque à un besoin, assurer des auditeurs aux Facultés et des professeurs à l'Université, n'aura bientôt plus de raison d'être. L'Université n'est plus assez riche pour se payer le luxe d'élèves rétribués, dont une partie lui échappe après l'examen; il est juste et raisonnable qu'elle réserve ses ressources pour ceux qui la servent, et ne demandent qu'une chose, se préparer à la servir mieux. Avec l'organisation nouvelle, les maîtres répétiteurs prennent la place des boursiers de licence; quant aux jeunes gens qui recherchaient les bourses de licence, si vraiment ils se destinent à l'enseignement universitaire, ils prendront rang dans le corps des répétiteurs, et si nous sommes prêt à les encourager, nous ne nous sentons pas disposé à les plaindre. Restent ceux pour lesquels la bourse de licence était un moyen d'employer dans d'agréables occupations, sous une règle très souple, et sans grever outre mesure le budget paternel, les deux années qui suivent le lycée. Ceux-là, ou bien feront comme les autres, ou deviendront licenciés à leurs frais. Sachant ce qu'il en coûte, ils apprécieront mieux le titre qu'ils ambitionnent et s'y prépareront plus solidement. Si les Facultés y perdent quelques élèves, ce qui est très discutable, le travail n'y perdra rien, et c'est tant mieux: il n'y a pas de place chez nous pour les flâneurs. Comme nous l'avons déjà dit, il y a là une conception nouvelle de la carrière universitaire, une évolution de notre vieux système

de recrutement : nous aussi, nous établissons le service obligatoire.

Nous devons noter quelques changements apportés dans le projet primitif. La rédaction de l'article 2, qui définit les fonctions des répétiteurs, se rapproche sensiblement, dans les premiers paragraphes, de l'article 3 du décret de 1887. Il y ajoute, comme au Projet, l'obligation pour les répétiteurs de transmettre leurs notes directement aux professeurs, et le droit d'être chargés de conférences spéciales sous le contrôle et sous les indications des professeurs. Le rôle des répétiteurs est encore plus exactement défini au dernier paragraphe de l'article 5. Y avait-il dans les premières lignes du texte de 1887 une vertu cachée, qui a poussé le Conseil à les préférer? Le texte de l'administration, voire celui de l'article 4 du Projet présenté par les répétiteurs, était-il semé de sous-entendus dangereux? Il y a là des subtilités qui nous échappent.

L'important, l'essentiel pour nous, c'est la consécration définitive de ce principe, à savoir, que le répétiteur est le collaborateur du professeur. Nous avons dit assez nettement notre avis là-dessus pour n'y point revenir.

Le titre de *directeur d'études* n'a pas été maintenu ; il est remplacé par celui de *répétiteur principal*. Là encore, nous restons rêveur. Puisque le titre de *directeur d'études* était purement honorifique, ne fallait-il pas qu'il le fût autant que possible, et ne l'était-il pas plus que celui de *répétiteur principal*? Le Conseil supérieur juge que non, et comme les assemblées délibérantes ont des clartés que ne perçoivent point les mortels isolés ; inclinons-nous, et mettons que le Conseil a bien fait, tout en gardant notre opinion.

Dans l'article relatif au port de la robe, le Conseil a ajouté que les répétiteurs prenaient rang après les professeurs. C'est la constatation d'un fait qui ressort clairement de tout le décret et de la logique même des choses. Quand on modifiera le décret de Messidor, il ne faudrait pas oublier d'y insérer cette prescription.

En somme, le projet sort des délibérations du Conseil sans modifications fondamentales. La situation des répétiteurs est aujourd'hui bien définie. Si on ne leur donne pas tout ce qu'ils demandaient, on leur donne tout ce qu'on peut leur donner ; on assure leur avancement régulier, on les garantit contre tout arbitraire ; on leur facilite la préparation des grades, et, en fait, on compte sur eux, à peu près uniquement sur eux pour le recrutement du personnel administratif et enseignant ; on leur fixe des traitements qui n'en feront pas des capitalistes (on capitalise modérément chez nous), mais qui leur per-

mettront d'organiser honorablement leur vie. Si les conseils avaient chance d'être entendus par d'autres que ceux qui les donnent, nous conseillerions aux maîtres répétiteurs de se tenir satisfaits pour le moment ; c'est un conseil d'ami que nous leur donnerions, d'ami sincère et qui croit au progrès.

Nous avons entendu jeudi dernier deux beaux discours, l'un en vers, l'autre en prose, et c'est peut-être cette différence qui, au début, a paru nuire un peu au second ; on ne descend pas tout d'un coup des hauteurs où sourit l'Idéal et chante la Muse, sans éprouver le besoin d'un instant de calme et de recueillement. Il faut alors être repris par l'ampleur de la phrase et la puissance de la pensée : nous l'avons été, et, pour la seconde fois, nous avons subi le charme.

Cette séance comptera. Le vers français, comme dit M. Fabié, la poésie, comme nous dirions, dans un discours à la Sorbonne, c'était une nouveauté ; n'en était-ce pas une plus forte qu'elle sortît de la bouche d'un maître ès lettres modernes, comme l'a dit M. le Ministre? A la vérité, nous ne voudrions pas affirmer que les applaudissements qui ont accueilli M. Fabié fussent vraiment la bienvenue au nouvel enseignement; mais, ce qui est certain, c'est que M. Fabié a noblement vengé le personnel de l'enseignement spécial et l'enseignement spécial lui-même, des dédains dont on a cru naguère l'accabler. Tandis que montait vers les voûtes de la jeune Sorbonne cette poésie, ample, sonore, vivante et pleine des espérances de l'avenir, nous ne pouvions ne pas faire un mélancolique retour sur les destinées de l'enseignement spécial. Qui donc a lutté pendant plus de vingt ans pour défendre l'idée d'un enseignement approprié aux nécessités modernes? Qui donc a conquis peu à peu la place, pour en être dépossédé le jour de la victoire? Si le discours de M. Fabié a marqué la prise de possession de la Sorbonne par l'enseignement moderne, il eût été juste de rappeler à qui l'enseignement moderne devait de s'asseoir à cette place, jadis réservée aux lettres antiques. Si on n'a pas parlé de l'enseignement spécial, nous y avons pensé, nous tous qui savons ce qu'il a fait et ce qu'il pouvait faire, et puisqu'il devait mourir, nous remercions M. Fabié de lui avoir fait de belles funérailles.

Toute l'Université a donc été représentée dans cette séance ; elle s'y est fait voir comme elle est, enthousiaste et sage, montrant à la jeunesse un idéal d'humanité et de justice, lui apprenant avant tout le culte du droit, la défendant contre le découragement, comme

aussi contre l'infatuation d'elle-même, la préparant à tous ses devoirs et surtout à comprendre qu'il n'est si humble ici-bas, qui n'ait sa tâche à faire et son progrès à accomplir. Ces grandes pensées qui l'animent, il est réconfortant de les entendre exprimer avec l'émotion du poète et la force du moraliste.

JULES GAUTIER.

DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL

DISCOURS DE M. LE MINISTRE

MESSIEURS,

En applaudissant, avec vous tous, les beaux vers que nous venons d'entendre, je goûtais un plaisir particulier. Vous êtes, en effet, mon cher poète, un maître ès lettres... modernes, et je vous étais reconnaissant des suffrages que vous donnaient vos maîtres et vos collègues ; en les obtenant pour vous-même, en effet, vous les obteniez pour l'ordre d'études que vous représentez, et les applaudissements dont retentissait cette grande salle de la Sorbonne reconstruite me semblaient l'éclatante bienvenue de l'Université tout entière au jeune enseignement qui prend aujourd'hui séance avec vous.

Par le sujet que vous avez choisi, vous aviez voulu, je pense, répondre à certaines préoccupations de vos aînés. L'an dernier, à cette même place, en faisant connaître l'esprit de l'enseignement moderne que nous préparions, j'en affirmais le caractère classique, je protestais contre cette idée qu'il dût être un enseignement utilitaire. Vous avez tenu à ce que les premières paroles publiques prononcées en son nom fussent l'affirmation de ses tendances élevées. De toutes les œuvres de l'intelligence humaine vous avez choisi, pour en faire l'éloge, la plus noble et la plus désintéressée, vous avez dit les droits et les bienfaits de la poésie ; vous l'avez montrée également bonne aux faibles dans la souffrance et aux forts dans l'action ; vous avez revendiqué pour elle une place toujours plus grande dans les sociétés modernes, où les conquêtes de la science, loin de restreindre son domaine, l'élèvent sans cesse et l'élargissent, et votre dernière parole a été pour adresser à ces jeunes

gens, qui l'ont entendu et compris, ce conseil qui sera vrai tant que le rayon de la pensée illuminera un front humain :

Ayez contre la vie, à certains jours méchante,
L'Idéal qui sourit....

Mes chers amis,

Votre maître a raison : « Ayez un idéal ». Ce conseil, c'est l'Université tout entière qui vous le donne : ce vœu, c'est nous tous qui le formons pour vous. Et ne croyez pas qu'en vous parlant ainsi avec le poète, je vous parle moi-même, comme on dit, « en poète ». Il ne s'agit pas ici de rêverie, et nous n'entendons pas vous détourner des réalités et vous décourager de l'action. Vivre, pour nous, c'est précisément agir, et nous pensons que l'homme le plus digne du nom d'homme est celui qui unit à la sensibilité la plus délicate et à l'intelligence la plus haute la volonté la plus forte et l'activité la plus étendue.

Nous croyons donc bien vous donner un conseil viril en vous disant : Ayez un idéal. Avoir un idéal, c'est, en effet, avoir un but supérieur à l'action de chaque jour ; c'est être, quoi qu'on fasse, supérieur à ce que l'on fait.

Pour le plus rude, le plus inculte travailleur, c'est avoir dans l'esprit — chose bien modeste et bien grande — la vue de la journée à remplir avec conscience, de la tâche à acquitter avec loyauté ; pour l'artiste, c'est porter en soi le chef-d'œuvre rêvé, dont chaque œuvre faite ou tentée le rapproche ; pour l'homme public, c'est concevoir et appeler de ses vœux cet état de la société où régnera la justice et la paix, et dont chacune de ses épreuves, chacun de ses sacrifices, est la douloureuse et nécessaire préparation ; pour le patriote.... ah! mes amis, ai-je besoin de vous dire ce que c'est que son idéal ?

Un idéal, ce n'est pas seulement, au milieu de l'atmosphère étouffante de l'égoïsme des hommes, un souffle d'air pur qui ranime et vivifie, au-dessus des obscurités et des doutes de l'existence quotidienne, une lumière qui guide et qui sauve, c'est quelque chose de plus que tout cela et que je voudrais dire d'un seul mot : avoir un idéal, voyez-vous, c'est avoir une raison de vivre.

Messieurs, nous préparons cette jeunesse, non pour telle ou telle carrière, mais pour la vie. Si donner à l'homme un idéal c'est donner une orientation à toute son existence, une raison et un ressort à tous ses actes, nous reconnaissons là le but dernier de l'éducation, le devoir le plus haut du maître.

C'est bien cette pensée qui, l'année dernière, animait l'orateur qui revendiquait ici pour l'Université le droit de former non seulement les esprits, mais les consciences. Ce droit, je ne crois pas avoir besoin de l'affirmer de nouveau. L'éducation est, à nos yeux, inséparable de

l'instruction. De l'enfant qui nous est confié nous devons faire un homme, un homme complet, n'ayant pas seulement le corps bien portant et l'esprit bien fait, mais ayant aussi la conscience bien faite et bien portante, c'est-à-dire ayant appris à connaître tous ses devoirs, ayant réfléchi sur leur fondement et sur leur nécessité, et s'étant préparé à les remplir. L'histoire d'une vie humaine, c'est l'histoire de la lutte d'un être vivant pensant et conscient, contre la souffrance physique, contre l'erreur et contre le mal moral. Le jeune homme qui sort de nos mains doit être égalemenl prêt pour ce triple combat.

Jamais plus qu'en ces dernières années l'Université ne s'est préoccupée de cette partie essentielle de sa tâche. Dans toutes les réformes poursuivies depuis 1880, touchant la discipline des travaux et des jeux, les relations des maîtres et des élèves, la nature des peines et des récompenses, apparaît la préoccupation constante du développement propre de l'éducation.

Mais, cette tâche est-elle terminée, et n'est-ce pas surtout en ce domaine qu'on a le droit de dire qu'il y a toujours quelque chose à faire ?

Messieurs, il y a un an j'essayais de vous montrer combien il est nécessaire à l'Université d'avoir une pensée commune, une unité de doctrine pour la formation de l'intelligence de la jeunesse française. Combien plus nécessaire encore est cette unité de doctrine dans l'œuvre de l'éducation morale, si l'Université veut répondre à son objet véritable, si elle veut être ce qu'elle doit être, ce que le pays lui demande d'être, le foyer où viennent se concentrer tous les mouvements de la conscience nationale, pour se réfléchir sur chaque génération nouvelle et donner ainsi l'impulsion et la vie à la conscience de chacun de ses enfants !

Quand je parle de cette unité de doctrine, ai-je besoin d'ajouter qu'il ne s'agit point d'imposer aux esprits un système philosophique et de promulguer je ne sais quel dogme métaphysique sur la nature du bien et du mal ? L'Université républicaine respecte toutes les croyances et donne l'exemple de la tolérance à ses adversaires les plus intolérants. Mais quelque opinion que l'on professe sur les problèmes éternellement posés à l'esprit limité de l'homme, l'idée du bien existe, et, comme l'a dit un grand philosophe français, cette idée est un fait, et ce fait est une force. Et depuis que les hommes sont en société, cette force n'a cessé d'agir sur le monde pour apaiser la violence, abaisser les inégalités, substituer la justice à l'arbitraire, la liberté à la contrainte, la solidarité à l'hostilité, élargissant sans cesse la sphère des devoirs de chacun des êtres conscients vis-à-vis de tous, et malgré les retours en arrière, malgré les défaites partielles de la vérité et du droit, malgré les apothéoses passagères de la force, rapprochant chaque jour l'humanité d'un état supérieur de paix, d'équilibre et de réconciliation.

C'est l'étude, expérimentale pour ainsi dire, du développement et des effets de cette idée du bien dans l'histoire des hommes qui peut servir de point de départ à cet enseignement de la morale, de fondement à cette doctrine commune que nous appelons de nos vœux. La science ne sait rien de la substance des choses, elle ne connaît et ne peut définir ni la nature de la matière ni la nature de l'esprit; elle donne un nom à la substance et à la force, mais ce nom n'exprime pas une réalité : il est comme la borne marquée par elle au domaine de la connaissance, le point d'où elle se résigne à partir pour ses recherches. Et la science n'est pas cependant moins puissante et moins féconde, lorsque de cette substance et de cette force inconnues elle étudie les manifestations et les effets, lorsqu'elle détermine les conditions constantes de leurs modifications et de leurs échanges, et lorsque du spectacle de ces innombrables apparences qui semblaient insaisissables, elle dégage pour notre pensée des lois simples qui ont la précision rigoureuse du nombre, et dont chaque jour qui se lève vient confirmer l'évidence.

Il en est de cette force que nous nommons l'idée du bien, comme de la pensée, de la lumière et du mouvement. Quelque opinion que nos croyances personnelles nous donnent de sa nature et de son essence, les lois de son action peuvent être par nous étudiées et reconnues, et l'histoire de l'humanité tout entière, de ses tristesses et de ses joies, de ses douleurs et de ses espérances, offre pour cette étude un champ d'observation assez vaste et assez riche à notre conscience et à notre raison. Il y a donc une *science* de la morale et, comme l'affirmait avec éloquence, dans une récente discussion, l'un des maîtres les plus respectés de cette Sorbonne, c'est cette science dont l'enseignement doit prendre une place chaque jour plus grande dans le cercle de nos études, et pénétrer, pour ainsi dire, toutes les autres parties de notre enseignement.

On a dit de la science morale qu'elle est l'exposé défini des formes de conduite adaptées à un état de société, de telle sorte que la vie de chacun et que la vie de tous puisse être aussi libre, aussi active, aussi complète que possible. Je ne veux point rechercher ici le bien fondé de cette formule ni, si, comme l'a dit notre regretté Guyau, « les lois supérieures de la morale sont identiques aux lois les plus profondes de la vie même ».

Je ne retiens de cette définition qu'un point qui montre bien pourquoi une telle science fait partie intégrante de tout système d'enseignement public. Ce qu'elle doit rechercher et faire connaître, ce sont les formes de conduite « adaptées à un état de société déterminé », c'est, mes chers amis, au point précis du développement de la civilisation où vous place votre naissance, l'ensemble des règles qui s'imposent à vous envers votre temps et votre pays, envers ce présent que nous allons

vous léguer, envers cet avenir dont vous allez être à votre tour les créateurs. Est-il rien qui soit plus nécessaire et n'aurions-nous pas laissé quelque chose à faire si, demain, laissés à vous-mêmes, dans les épreuves de cette liberté de la vie que vous attendez comme un allègement et qui est, au contraire, le plus lourd des fardeaux, vous n'aviez pas pour vous guider des règles de jugement et d'action, claires et précises, dont votre esprit ait accepté la vérité, dont votre conscience ait subi la force, et dont la violation soit pour votre être moral une blessure, comme l'est pour votre corps le choc d'une arme ou pour votre esprit le langage d'un être privé de raison.

Vous êtes Français, et vous allez être citoyens d'une démocratie républicaine. Quels devoirs vont être les vôtres ? Je ne crois pas qu'à aucun moment de l'histoire il y en ait eu de plus nobles que ceux que nous, vos pères, nous nous efforçons de remplir et que nous vous demandons de remplir avec nous et après nous. Être citoyens d'un pays libre, et avoir la pleine responsabilité de ses actes ; être les fils d'une patrie glorieuse et vaincue, travailler à lui rendre sa grandeur et son rang dans le monde ; être les fils d'une patrie qui est la France, et, en combattant pour elle, combattre pour la raison et pour l'humanité !

J'ai parlé de patrie et d'humanité. Je sais que, dans ce siècle, certains esprits se sont proposé de subordonner l'une à l'autre et qu'avec sa générosité naturelle la France s'est faite plus d'une fois l'apôtre de la fraternité des nations. Quelques-uns ont cru pouvoir dire que le patriotisme était une « inconséquence philosophique, une faiblesse intellectuelle qu'excuserait seulement une raison de sentiment ». Ne vous excusez pas de votre patriotisme ; dites bien haut qu'il est fondé sur la plus solide raison, et que, pour défendre la cause de l'humanité, le plus sûr est de défendre le pays qui a le premier reconnu et proclamé les droits de l'homme.

Tout homme doit aimer sa patrie, et c'est une des plus douces que la nôtre et des mieux faites pour être aimées, et tout homme doit l'aimer plus encore lorsqu'elle est malheureuse : et la nôtre n'est pas consolée.

On nous a souvent raillés de notre orgueil national ; dans la défaite, l'orgueil devient un devoir.

On nous a accusés, on nous accuse encore quelquefois d'être menaçants pour la paix du monde, et l'on cherche à justifier par cette crainte les charges écrasantes qui pèsent sur les nations. Lorsque vous entendrez ces reproches, répondez hautement : La France ne demande qu'à vivre en paix avec tous les peuples ; elle estime que l'état militaire où vit notre temps est contraire à toutes ses idées, à tous ses désirs ; elle dit bien haut que l'immobilisation de tant de capitaux, de tant de forces humaines dans une même tâche improductive est contraire au développement de la prospérité générale ; elle dit encore que l'état militaire est, par ses nécessités inéluctables de subordination passive de toutes

les volontés à la volonté d'un seul, contraire au génie de toutes ses institutions politiques ; elle souhaite ardemment, passionnément, la paix, mais elle a le souci de sa dignité et de son honneur, elle a la conscience de sa grandeur historique, elle sait le rôle nécessaire que son passé assure à son avenir, et considère comme un devoir de n'y jamais renoncer ; mais elle ne menace personne, et la force dont elle est fière, elle entend ne la mettre qu'au service d'une seule cause, la cause du droit.

La France représente le droit. Elle représente plus encore. Des groupements, des nations, ne sont que des étapes de l'histoire, mais ces étapes ne sont pas nécessaires et chacune de ces nations est un des facteurs de l'évolution humaine. Quel pays a plus fait que le nôtre pour hâter cette marche en avant ? J'ai dit tout à l'heure qu'un homme n'était pas un homme s'il n'avait un idéal. Les peuples n'existent, eux aussi, ils ne cessent d'être de fortes assemblées, ils ne se connaissent vraiment une patrie qu'à la même condition, d'avoir une conscience commune, éprise d'un même idéal. La France a le sien, et l'un de vos maîtres a eu raison de dire que nous pouvions l'aimer « d'un amour philosophique », puisque cet idéal se confond avec l'idéal même du progrès humain.

Aussi, pour être les serviteurs fidèles de cette patrie, pour être dignes de ceux qui vous l'ont faite aussi noble et aussi humaine, il faudra non seulement la défendre au jour des périls extérieurs, mais encore la servir au dedans, chaque jour, en contribuant au développement de ses institutions libres, en travaillant sans cesse à mettre entre ses enfants plus de paix, plus de justice, plus de fraternelle solidarité. Ce devoir-là, croyez-le bien, est encore un devoir de patriotisme.

Vous allez être demain, dans ce pays, les privilégiés de l'intelligence et du savoir, et beaucoup d'entre vous les privilégiés de la fortune. Rappelez-vous que, comme je l'ai dit déjà à vos aînés les étudiants de nos universités, de tous ces biens vous n'êtes vraiment que les dépositaires.

L'homme n'est rien sans la société. Qui de vous saurait ce qu'il sait, si des myriades d'hommes n'avaient travaillé, souffert, expiré, pour conquérir, parcelle par parcelle, cette science qui vous est aujourd'hui si libéralement et si facilement donnée ? Que de sacrifices éclatants ou inconnus représente la moindre de ces découvertes, qui, de la vie rude, grossière et périlleuse des races anciennes, ont fait naître cette civilisation merveilleuse qui subordonne les forces de la nature à vos besoins, à vos volontés, souvent à votre fantaisie !

Et n'oubliez jamais que ceux qui ont créé ce trésor ne l'ont pas créé pour quelques-uns, mais pour tous, et qu'il est autour de vous bien des hommes, fils cependant des mêmes ancêtres, pour qui la vie misérable

de ces ancêtres est encore aujourd'hui la seule part du patrimoine commun.

N'ayez donc pas l'orgueil de votre science. Ayez-en plutôt l'humilité, car plus elle est grande et plus est grande votre dette, puisqu'il vous faut rendre à cette humanité, qui continue son labeur autour de vous, l'intérêt de ce capital qu'elle a lentement amassé pour vous et qu'elle vous livre sans compter.

N'ayez pas surtout cette sorte d'infatuation de l'intelligence, qui porte l'homme de savoir et de talent à croire qu'il ne doit rien qu'à lui-même, qu'il est devenu un être d'une race supérieure.

N'entrez jamais dans ces petites chapelles où se célèbre en somme le seul culte du moi, c'est une religion peu envahissante, j'en conviens, puisqu'on en est à la fois le dieu, le prêtre et l'unique fidèle, mais elle est fatale à qui s'y abandonne, car c'est le culte de l'égoïsme, c'est-à-dire de l'inutilité et de l'impuissance.

Non, l'homme n'a le droit de se vanter ni de son intelligence ni de son savoir ; il les a hérités de ses ancêtres et de son éducation ; son orgueil légitime doit se mesurer non à ce qu'il a appris, mais à ce qu'il a fait. L'homme, comme tous les êtres, est un effet et une cause. A quoi bon l'arbre couvert des fleurs les plus magnifiques, si de toutes ces fleurs il ne peut former un seul fruit : car c'est dans ce fruit que sera la semence pour laquelle la terre l'a nourri.

Mes chers amis,

L'idéal que doit avoir un citoyen de notre libre démocratie française est un idéal d'activité généreuse et féconde. La règle à laquelle se ramènent toutes les autres est bien simple : Vivez en mettant hors de vous-mêmes le but supérieur de votre vie. L'homme doit développer en soi toutes les forces de son corps, de son intelligence et de sa volonté, vivre de l'activité la plus intense et, suivant la loi de tous les êtres, s'efforcer d'accroître la quantité de vie qui lui a été léguée. Mais ce surplus d'énergie, c'est pour les moins favorisés que nous l'acquérons, c'est pour eux que nous devons le dépenser, et c'est cette partie de nous-mêmes que nous avons ainsi donnée aux autres, à ceux qui nous aiment, à nos enfants, à notre famille, à notre cité, à notre patrie, à la société tout entière, qui est la mesure de notre mérite et, lorsque vient la mort, le poids laissé par nous dans le plateau.

Les conquérants remplissent le monde du fracas de leurs armes ; leurs noms sont conservés pendant quelques siècles par la mémoire des hommes, objets à la fois d'admiration et d'horreur ; puis vient l'oubli. Il est une immortalité plus modeste et cependant plus certaine et plus haute, et vous pouvez y atteindre sans génie. Soyez utiles. Rien ne se perd, vous le savez, et la vibration du moindre atome communiquant son mouvement à l'atome voisin se répercute à l'infini. Le moindre des actes de justice et de bonté ajoute de même quelque chose au mouve-

ment du progrès humain. Que votre vie soit un effort joint à l'effort de tous. Si limitées qu'aient été vos forces, si faible qu'ait été l'ébranlement, n'ayez point de crainte : votre effort n'est pas perdu, et cette part de vous-mêmes que vous avez mise au service de l'évolution éternelle, c'est votre part d'immortalité.

DISCOURS DE M. FABIE, professeur au lycée Charlemagne.

LA POÉSIE DANS L'ÉDUCATION ET DANS LA VIE

J'aime surtout les vers, cette langue immortelle !
A. DE MUSSET.

MONSIEUR LE MINISTRE,
MESSIEURS,

Le vers français dans un discours à la Sorbonne !
Hé, mon Dieu, pourquoi pas ? Et qu'a fait notre vers
Pour être — ici surtout — regardé de travers ?
Est-il toujours mauvais ? la prose, toujours bonne ?
Et quand tout rajeunit dans l'antique maison,
Que la pierre neuve et fleurie
Au granit des vieux temps sur les murs s'y marie,
N'y peut-on marier la rime à la raison ?...
— En tout cas, vous savez qu'aux époques lointaines
Dont le seul souvenir fait battre encor nos cœurs,
Quand les athlètes grecs des jeux rentraient vainqueurs,
C'était en de beaux vers que les chanteurs d'Athènes
Ou de Thèbes chantaient leur race et leurs exploits.
Est-il donc interdit, de nos jours, aux poètes
De plier leur éloge au joug des mêmes lois,
Et d'oser parfois, dans ces fêtes,
Pour en orner vos jeunes têtes,
Tresser le vers français et le chêne gaulois ?

Mais quoi ! d'un plaidoyer je ferais la dépense ?
Non, car vous les aimez, nos vers, jeunes amis,
Vous en savez par cœur, — vous en avez commis ! —
En écouter, souvent fut votre récompense :
Faisons comme si l'on vous en avait promis,
Et honni soit qui mal y pense !

Mais des vers pour des vers, ce serait puéril ;
Ne la profanons pas, cette forme choisie,

N'en faisons point un vague et précieux babil ;
D'un grain de sens au moins lestons la fantaisie,
Chantons en vers la Poésie !

Chantons la Poésie ! Elle est vivante encor,
En dépit des esprits moroses
Qui volontiers verraient les âmes sans essor
Et les cerveaux sans rêve et les printemps sans roses !
Chantons la Poésie au nez des faux savants
Qui, rampant sur le sol, ont la haine des faîtes,
Parlent de documents humains, et, triomphants,
Proclament d'un ton de prophètes,
Que le réel suffit aux cervelles bien faites
Et que la Poésie est un hochet d'enfants.

Un hochet d'enfants, oui, sans doute,
Lorsqu'au berceau le nourrisson,
Avant de s'endormir, écoute
Sa mère chantant la chanson
Dont il cherche en vain l'unisson ;
Et que, le palais des Génies
Ouvrant pour lui ses portes d'or,
Bercé de vagues harmonies,
Le doigt sur la lèvre, il s'endort.

Hochet d'enfant peut-être encore
Lorsqu'à trois ans, d'un pas tremblant,
Il s'en vient tout rose et tout blanc,
Dans ses yeux bleus portant l'aurore,
Dire à sa mère qu'il l'adore
En un couplet de jour de l'an ;
Ou lorsque — chevauchant le sabre
De quelque ancêtre belliqueux, —
Au rythme d'un galop fougueux
Il lui chante, pour qu'il se cabre
Et rue avec un bruit de fer,
Ou *Marlborough* ou *Dagobert*.

Mais il a six ans, l'école l'appelle,
Et Jean La Fontaine est là qui l'attend :
C'est la Poésie, et de la plus belle,
Qu'à sa lèvre en fleurs dès l'abord on tend.
Mais, bon fablier, par quelle ironie
Ces *fripons d'enfants* — que tu n'aimais pas,
Les confions-nous dès leurs premiers pas
A ton pénétrant et moqueur génie,
Et te chargeons-nous d'être leur mentor,
Toi qu'à soixante ans on guidait encor ?
Educateur, toi ! l'aventure est drôle,
Et, — du haut du ciel où Dieu, j'en suis sûr,
Malgré toi, t'a mis sous un dais d'azur,
Tu dois être un peu surpris de ton rôle,
Et peut-être même ennuyé de voir

Que nous te fassions prêcheur de devoir.
Va, console-toi ! Lorsque les années
Les auront grandis, lassés et meurtris,
Ces collégiens qui n'ont rien appris
— Sauf les vers, — dans tes fables raffinées,
Ils te reviendront, et, les cheveux gris,
Veufs d'illusions jour à jour fanées,
Ils se pencheront sur ton clair miroir
Où l'on se voit tel que l'on doit se voir...

En attendant, tu les amuses,
Tu leur apprends de jolis mots,
Ils aiment tous tes animaux,
Leurs combats de force et de ruses,
Leurs triomphes ou leurs revers,
Et déjà des lueurs confuses
De la vie et de l'univers
Leur arrivent sur l'aile agile de tes vers.

Et voici maintenant, tendres, rieurs ou graves,
Mieux faits pour les esprits et les cœurs en éveil,
Ceux qui vous rendront doux et forts, joyeux et braves,
Et dont les vers dans l'âme apportent du soleil.
— Qu'ils chantent la nature et, lui prêtant leur âme,
Ils la fassent vibrer comme un orgue géant
Où bourdonne l'abeille et rugit l'Océan,
Ou que, prenant nos cœurs aux étreintes du drame,
Ils emplissent nos yeux de beaux et nobles pleurs
Qui sont à nos quinze ans ce qu'est l'ondée aux fleurs ;
— Que, de verve légère à la fois et hardie,
Ils arment d'un fouet d'or leur muse aux yeux perçants,
Et qu'en des vers pétris de rire et de bon sens
Ils peignent dans la comédie
Nos vices odieux et nos travaux plaisants ;
— Que, s'enfuyant bien loin d'un présent qui les blesse,
Ils aillent, au contraire, aux siècles révolus,
Pour mieux faire contraste avec notre faiblesse,
Emprunter des héros dont la race n'est plus ;
— Ou qu'enfin de leur cœur qu'ils nous livrent en proie,
Martyrs harmonieux, presque heureux de souffrir,
Ils tirent chaque jour, sans jamais le tarir,
Des cris de désespoir ou des hymnes de joie,
Et nous content leur mal sans vouloir en guérir ;
Vous les connaissez tous par leurs plus beaux passages,
Les poètes divins, les enchanteurs, les sages,
— Depuis le vieil Homère, au sceptre incontesté,
Jusques au vieux Corneille, égal en majesté ;
Depuis Théroulde, à l'âpre et fruste cantilène,
Jusqu'à Victor Hugo le rapsode opulent,
Qui seul dans notre siècle eut assez rude haleine
Pour sonner quelquefois le grand cor de Roland !

— Et vous en avez lu combien d'autres encore !
Moins grands, plus purs, moins forts, plus doux, plus familiers,

Oiseaux qui du Parnasse habitent les halliers,
Par crainte des sommets brûlants que l'aigle adore ;
Qui ne composent point des chansons par milliers,
Mais chantent le même air, tous les jours à l'aurore,
Puis, le reste du temps, sous les rameaux blottis,
Se taisent et se font encore plus petits :
Ciseleurs d'un sonnet, pleureurs d'une élégie,
N'ayant jamais rêvé qu'un coin d'anthologie ;
Rustiques apportant un motif de pipeau,
Comme un pâtre une fleur d'ajonc à son chapeau,
— Racan, Moreau, Brizeux, Arvers et Millevoye, —
Vous les avez trouvés, amis, sur votre voie,
Et tous vous ont tendu leur coupe tour à tour,
Large chez les plus grands, débordante de joie,
De force, de vaillance, et d'élan et d'amour,
Et, chez les tout petits, étroite, mais pour charme
Vous offrant bien au fond, presque honteux du jour,
Tout leur cœur enfermé dans une seule larme.

Sans doute quelques-uns vous furent interdits :
Ceux que leur nostalgie attire vers la fange,
Qui sont licencieux pour paraître hardis,
Ou ceux qui dans la langue entrent en vrais bandits,
Et de qui l'impuissance orgueilleuse se venge
Sur notre vers français qui leur garde rigueur
De n'avoir rien dans le cerveau ni dans le cœur.
O langue de Corneille, ô langue de Molière,
De La Fontaine et de Musset !
Forte à la fois et souple, et noble et familière,
Si dure à qui t'ignore et douce à qui te sait ;
Déesse dont les yeux comme des étincelles
Dardent l'esprit et la raison,
A qui, dans notre siècle, Hugo donna des ailes,
Et Lamartine, l'infini pour horizon ;
Contre ces malfaiteurs défends ton clair génie,
Ton allure et ton harmonie !
N'as-tu plus au carquois de belles flèches d'or ?
Et ne sommes-nous plus en France, où l'ironie,
Quoi qu'on en dise, tue encor ?

Pour vous, jeunes amis, à qui les vrais poètes
Ont livré le secret déjà de leur trésor,
Puissent leurs voix en vous n'être jamais muettes,
Et leurs ailes aider un jour à votre essor !
Croyez que si, dix ans, vos maîtres ont, sans trêve,
Cultivé vos cerveaux et vos cœurs, y semant
D'une main le savoir et de l'autre le rêve,
— Ainsi Juin les bluets au milieu du froment, —
S'ils ont orné pour vous les chiffres de maximes,
Le fait d'une légende et la date d'un vers ;
S'ils vous ont constamment montré, tout au travers
Du réel, l'Idéal qui brille sur les cimes,
Comme un phare au-dessus de la houle des mers :
— C'est qu'ils savent combien quelquefois sont amers

Les fruits de la science et les jours de la vie ;
Comme on souffre de toute illusion ravie,
Des élans comprimés, des stériles efforts
Et des tombeaux au bord de la route suivie;
Et combien peut nous rendre ou meilleurs ou plus forts,
Lorsque sur notre front pleurent les heures noires,
Tel beau vers lumineux chantant dans nos mémoires !

C'est que la Poésie est comme le flot clair
Où l'on plonge l'acier dont est faite la lame
Qui ploie et se redresse et frappe dans l'éclair ;
Qu'il est bon que longtemps on y trempe notre âme,
Et que, si le clairon guerrier déchire l'air,
On peut tout espérer du soldat qui, la veille,
Fourbissait son épée en relisant Corneille.

C'est que la Poésie est la clef d'or ouvrant
Nos cœurs à la pitié pour tout être souffrant,
Qu'elle est comme une sœur de la Charité même,
Qu'elle nous fait pleurer sur ceux qui vont pleurant,
Qu'elle nous fait aimer ceux que personne n'aime,
Courber sur eux nos fronts, tendre vers eux la main,
Et semer un peu d'or et de joie en chemin.

C'est que la Poésie est la sainte prêtresse
De l'Univers — ce temple au grand dôme étoilé,
Où plus d'un vit cent ans sans que rien l'intéresse,
Parce que jamais rien ne lui fut dévoilé.
Elle en connaît tous les mystères
Et les révèle à ses fervents,
Sur les sommets, le long des grèves solitaires
Où les vagues, la nuit, parlent avec les vents.

Elle traduit pour nous le superbe langage
Des chênes sous les aquilons,
Des froments mûrs sur les sillons,
Des grands troupeaux, le soir, retournant du pacage
Et de sourds beuglements emplissant les vallons.
Elle dit les saisons savamment alternées,
La naissance des fleurs et le réveil des eaux,
Des feuillages et des oiseaux,
Les fermes, de gerbiers superbes couronnées,
Et les fruits rougissants aux déclins des années,
Et le vin des pressoirs coulant à flot vermeil,
Puis, sur la Terre lasse et qui veut du sommeil,
L'hiver silencieux versant en avalanches
Sa fine orfèvrerie et ses fourrures blanches.

Et quand la Terre dort : « Enfants, levez les yeux,
Nous dit la Poésie, et regardez aux cieux ! »
Et prenant aux savants, pour percer tous les voiles,
Télescopes puissants et chiffres fabuleux,
Elle nous guide vers les essaims des étoiles,

Et jusqu'à ces lointains où, tremblants et frileux,
Clignotent exilés les astres nébuleux.
Elle place là-haut nos demeures futures,
Nous y fait des Edens aux suaves peintures,
Où chacun de nous peut espérer à son gré
Le bonheur dont la vie ici-bas l'a sevré,
Une joie infinie, une extase éternelle,
Au doux bruit que chaque astre errant dans l'éther bleu
Fait tour à tour entendre en frôlant de son aile
La harpe sublime de Dieu.

Car jamais, quoi qu'on puisse dire,
Et si loin qu'aille son empire,
La Science ne bannira
De la place qu'elle a choisie
Sa grande sœur la Poésie :
Qui tient nos cœurs les gardera.

Pourquoi, d'ailleurs, lutteraient-elles ?
Elles sont deux guides fidèles
Pour voler où nous aspirons,
Lueur des yeux, clarté de l'âme,
Vivantes colonnes de flamme
Du grand désert où nous errons.

Mais la machine siffle et gronde,
Et l'on prophétise à la ronde
Qu'elle va broyer en marchant
Le dernier groupe de poètes,
Comme un bœuf un nid d'alouettes
Dans le chaume brûlé d'un champ.

Non : la machine est poétique,
Ainsi que quelque monstre antique
Par un Hercule muselé,
Qui, sur un geste, roule et vole,
Ou s'arrête en sa course folle
Dès que son dompteur a parlé ;

Qui tantôt, sur l'océan glauque,
Avec un halètement rauque
Pousse le noir Léviathan,
Sans un bout de mât ni de toile,
A travers la nuit vers l'étoile
Que le phare de loin lui tend ;

Et d'autres fois, ouvrant ses ailes,
Au creux de fragiles nacelles
Emporte l'homme en plein azur,
Et royalement le promène
A travers ce nouveau domaine
Dont l'aigle seul se croyait sûr !

Ainsi, bien loin qu'elle restreigne
Le champ de l'idéal où fleurissent les vers,
La Science plutôt l'élargit, et son règne
Pour le chanteur aussi transforme l'univers.
Donc soyez des savants, si telle est votre envie:
Les poètes divins dont on vous a parlé
Vous diront leurs chansons tout le long de la vie,
Ainsi que des oiseaux au bord d'un champ de blé,
Pour qu'à votre labeur ne soit jamais ravie
La douceur d'un beau rêve et du langage ailé...

Et puis la Poésie est la consolatrice,
L'ange tendre et discret qui nous suit pas à pas,
Qui dépose un baiser sur toute cicatrice
Que nous rapportons des combats,
Et nous berce en chantant ainsi que la nourrice
Qui nous endormait dans ses bras.
Souvent on la dédaigne, ou même on la renie,
On la chasse, on lui dit des mots injurieux ;
Elle pleure à l'écart en se voilant les yeux,
Comme une douce enfant injustement punie ;
Mais dès qu'elle nous voit pensifs et soucieux,
Elle accourt, elle chante encore, et l'harmonie
De sa voix nous remporte aux cieux.

Parfois un peuple entier, courbé sous les défaites
Ou sous le dur talon d'un maître détesté,
Après avoir longtemps gémi, longtemps douté,
— Comme Israël jadis enfantait des prophètes, —
Voit surgir tout à coup de son sein des poètes
Dont le génie est la fierté.
Ils chantent le passé resplendissant de gloires,
Ils disent le présent bourrelé de remords,
Versent sur les martyrs des pleurs expiatoires
Puis, soufflant aux vivants l'âme même des morts,
Entonnent les refrains qui mènent aux victoires !...

Mais la lutte finie et l'honneur triomphant,
La Poésie, un jour guerrière et vengeresse,
Redevient harmonie et prière et tendresse,
Et poursuit son chemin, consolant et rêvant.
— Elle est bonne pour tous et pour tous maternelle :
Pas un être, en ce monde, assez déshérité
Pour n'être point de son sourire visité ;
Les haillons n'ont jamais effarouché son aile,
Et le charme qui vit en elle,
Le plus pauvre en sa vie une fois l'a goûté.

Voyez-vous, les pieds pris dans la glèbe qu'il creuse,
Les deux poings fortement à l'araire appuyés,
Ce laboureur, là-bas, sous les grands cieux noyés ?
L'œil fier et le cœur haut sous la blouse terreuse,
Pour exciter ses bœufs aux doux airs ennuyés,

Il chante. — Il ne voit point l'horrible silhouette
Qu'Holbein dans son tableau fait marcher près de lui ;
Non, ce n'est pas la Mort dont il rêve aujourd'hui,
Mais les blés drus et roux d'où monte l'alouette ;
Il pleut, mais un soleil dans sa cervelle a lui :
Ce laboureur, en ce moment, est un poète !

Jeunes gens, qui serez des laboureurs aussi,
Car on l'est ici-bas de cent façons diverses,
Lorsque de votre ciel brusquement obscurci
Peine et souci sur vous crèveront en averses,
Si vous êtes tentés de demander merci ;
Si, pour quelques chagrins et quelques luttes vaines,
Vous sentez tout à coup se glisser dans vos veines
Quelqu'un de ces poisons fils du siècle moqueur,
Qui vous troublent la vue et vous glacent le cœur ;
Si le dégoût, pareil à ces grandes marées
Qui, contre la falaise amoncelant les flots,
En arrachent de longs soupirs et des sanglots
Et des plaintes désespérées,
Si le dégoût vous monte aux lèvres, menaçant
En vous tout ce qui fait l'homme bon et puissant,
L'honneur, l'amour, l'élan vers les hautes chimères,
Ce que vous ont donné vos maîtres et vos mères :

— Alors reprenez-les, ces poètes sacrés
Qu'au collège jadis vous n'avez qu'effleurés,
Car ils sont les amis vrais des heures amères.

Les uns, infiniment tendres et douloureux,
En vous contant les leurs allégeront vos peines,
Ainsi qu'après l'ondée, au fond des bois ombreux,
Le zéphyr aux tièdes haleines
Soulage de leur poids les rameaux des grands chênes ;

D'autres vous verseront, comme un vin généreux,
Le courage et la foi dont leurs âmes sont pleines,
Raffermiront vos pas, relèveront vos fronts,
Et dans leurs rythmes, fiers comme ceux des clairons,
Scanderont votre marche aux sillons où l'on sème
Pour le bonheur d'autrui le meilleur de soi-même ;

— Si bien qu'en tout pareils au laboureur fervent
Qui, parce qu'un oiseau gazouille dans la nue,
Voit onduler déjà sur la plaine encor nue
Des océans de blé sous un souffle de vent,
Vous irez devant vous, — non sans butter aux pierres,
Non sans blesser vos pieds aux ronces du chemin,
Mais vaillants, refoulant vos pleurs sous vos paupières,
Et — la plume, ou l'outil, ou le glaive à la main,
Le cerveau toujours clair, le cœur toujours humain, —
Ayant contre la vie, à certains jours méchante,
L'Idéal qui sourit et la Muse qui chante !

BIBLIOGRAPHIE

FÉLIX CELLARIER. — *Etudes sur la raison.* 1 vol. in-18. Paris, Alcan 280 pages.

La première partie de cet ouvrage traite des idées rationnelles, idées de réalités, d'attributs, de rapports. Les premières comprennent celles de substance et de cause ; les secondes celles d'infini, d'unité, d'identité, d'immutabilité, de bien, de vrai et de beau ; les troisièmes, celles de temps et d'espace.

Dans la seconde partie, consacrée aux principes de la raison, l'auteur insiste sur la distinction entre l'essence et l'existence, critique la théorie de Kant et conclut que nos jugements *à priori* sont tous synthétiques. Il y a pour lui trois classes de jugements : ceux qui sont absolument nécessaires ; ceux qui sont simplement nécessaires ; ceux qui sont hypothétiquement nécessaires.

Avec cette ontologie, qui ne rappelle en rien celle du moyen âge, puisque celle-ci reposait sur un ensemble de connaissances scientifiques, M. Cellarier croit expliquer comment on conçoit la cessation de l'existence pour un être contingent ; il croit fournir un encouragement à la vertu et un frein au vice : « Quel homme, dit-il, profondément pénétré de nos idées à ce sujet, ne craindrait-il pas de souiller et de déshonorer par le crime une essence éternelle et infinie servant de soutien à une existence destinée à en manifester toutes les perfections par un développement sans limites ! »

Ce livre a été publié d'abord dans les *Mémoires de l'Académie de Montpellier*. Pourquoi l'auteur ne s'est-il pas inspiré de ses compatriotes Draparnaud, un des créateurs de la philosophie des sciences et de l'idéologie comparée, d'Auguste Comte et même de ce Gergonne, « représentant accompli de la philosophie du XVIIIe siècle », dont Stuart Mill suivit en 1820, avec plaisir et profit, les cours sur la philosophie des sciences (1) ?

F. PICAVET.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 288.8.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 7.

CHRONIQUE

Le rapport de M. Charles Dupuy, député de la Haute-Loire, sur le projet de budget des services de l'instruction publique pour 1892 est un document qui mérite d'être étudié avec autant de soin que son auteur en a mis à le préparer. Universitaire lui-même, et naguère universitaire pratiquant, M. Charles Dupuy apporte dans l'étude des questions qui touchent l'Université cette sympathie éclairée qui permet de voir les défauts des gens sans nuire à l'affection qu'on leur porte, et de leur dire leurs vérités sans blesser leur amour-propre.

La partie la plus intéressante du rapport est celle qui traite de l'enseignement secondaire. M. Charles Dupuy aborde sans hésitation un sujet grave : la diminution, toujours plus forte depuis 1887, de la population des lycées et des collèges. Tous ceux qui ont suivi les détails de cette question s'inquiètent justement de cet état de choses ; ils voient avec inquiétude que l'enseignement de l'État perd des élèves, que l'enseignement libre laïque n'a plus que moitié de l'effectif qu'il comptait il y a quinze ans, tandis que l'enseignement ecclésiastique gagne du terrain et possède à lui seul près de la moitié des élèves de l'enseignement secondaire. Déjà, lors de la discussion du budget de 1891, M. Dupuy avait, avec des faits pré-

cis, indiscutables, et qu'il n'eût tenu qu'à lui de donner plus nombreux, indiqué certaines raisons de la défaveur qui semble atteindre les établissements de l'État. Il reprend aujourd'hui la question, et il indique, non plus cette fois les causes extérieures, mais les causes universitaires de ce malaise, qu'il importe de faire cesser.

Voyons d'abord les faits. En 1887 les lycées comptaient 53,816 élèves, les collèges, 36,087. Au 1er mai 1891, les lycées comptaient 50,746 élèves, les collèges, 32,968. La diminution pour les deux ordres d'établissement est de 6,188 élèves.

Pendant le même temps, la population des établissements libres laïques tombait de 20,174 élèves qu'elle comptait en 1887, à 15,855 en 1891. Par contre, les établissements libres ecclésiastiques, qui recevaient 50,085 élèves en 1887, en comptaient 51,287 en 1891, sans comprendre dans ce chiffre les 23,290 élèves des petits séminaires diocésains.

Si on laisse de côté ces derniers établissements, dont on ne connaît la population que pour les années 1890 et 1891, on constate qu'au total la clientèle de l'enseignement secondaire a diminué comme le prouve le tableau suivant :

	1887	1891
Lycées et collèges.	89,902	83,714
Établissements libres laïques	20,174	15,855
Établissements libres ecclésiastiques. (non compris les petits séminaires.)	50,085	51,287
Totaux.	160,161	150,856
Diminution.	9,305 élèves.	

C'est donc 9,305 élèves que l'enseignement secondaire a perdus en France depuis 1887 ; nous ne pensons pas en effet qu'il soit possible de supposer que tous ces élèves aient été recueillis par les petits séminaires, sur lesquels nous n'avons pas de renseignements avant 1890. La population des petits séminaires a peu varié de 1890 à 1891 ; au contraire, dans les établissements ecclésiastiques libres, elle a passé de 48,666 en 1890, à 51,287 en 1891. Cette brusque variation n'a pas atteint les établissements diocésains, ce qui s'explique assez bien par le but très particulier qu'on y veut atteindre. Il est donc permis de regarder la population des petits séminaires comme ayant une certaine fixité, et nous ne devons pas nous éloigner beaucoup de la vérité en considérant comme perdus pour l'enseignement secondaire les 9,305 élèves que nous trouvons en moins depuis 1887.

Or, cette perte, ce sont les établissements de l'État et les établissements libres laïques qui l'ont entièrement supportée. Non seulement les établissements ecclésiastiques libres ne perdent rien, mais ils gagnent, de 1887 à 1891, 1,202 élèves. Il y a donc des causes générales qui ont provoqué la diminution de l'effectif de l'enseignement secondaire. En admettant que les 1,202 élèves gagnés par les

établissements ecclésiastiques fussent entrés dans les lycées, il resterait encore une perte considérable.

On peut l'expliquer par deux raisons. La première, sur laquelle M. Ch. Dupuy insiste particulièrement, est le décret de 1887, qui a augmenté le prix de la pension dans les lycées. Ce décret, si nous avons bonne mémoire, ne fut rendu qu'après de longues hésitations et en présence des nécessités budgétaires. L'honorable rapporteur demande, pour la seconde fois, que ce décret soit modifié. L'augmentation du prix de la pension a éloigné des lycées les petites bourses. Les familles peu fortunées qui n'ont pu continuer, en les augmentant, les sacrifices qu'elles avaient supportés jusqu'alors, ont dû diriger leurs enfants d'un autre côté. Et, au même moment l'enseignement primaire supérieur venait leur proposer une solution. Il était gratuit, il donnait une éducation pratique, souvent professionnelle; à ceux qui ne voulaient pas de la gratuité, certaines corporations religieuses offraient des établissements, ayant les mêmes programmes que ceux de l'État, mais où l'on payait. Il est certain que l'enseignement primaire supérieur a profité largement de la dépopulation de l'enseignement secondaire de 1887, à 1891; l'enseignement secondaire public a perdu plus de 6,088 élèves; de 1887 à 1890, l'enseignement primaire supérieur public en a gagné près de 3,000, et nous n'avons pas de renseignements sur les gains opérés par les établissements libres. C'est là une deuxième raison, dont on ne peut se dissimuler l'importance.

Il est à craindre, en effet, si l'on n'y prend garde, que la concurrence de l'enseignement primaire supérieur ne fasse un tort de plus en plus sensible à l'enseignement secondaire. Nous avons déjà fait remarquer que la majorité des collèges devait à peu près entièrement sa prospérité aux quatre premières années de l'enseignement spécial. Or, il ne saurait échapper à personne que d'une part les quatre premières années de l'enseignement moderne ne remplacent pas les années correspondantes de l'enseignement spécial, et que d'autre part les programmes de l'enseignement moderne diffèrent peu, surtout pour les gens qui ne sont pas du métier, de ceux qu'offre aux familles l'enseignement primaire supérieur. Si donc on n' a pas soin, avant de substituer l'enseignement moderne à l'enseignement spécial, de s'assurer de l'assentiment des familles et de s'inspirer des besoins de la clientèle, on devra s'attendre à une décroissance de plus en plus marquée dans la population des collèges. Nous estimons que les écoles primaires supérieures seront une excellente institution quand on les aura rendues professionnelles; nous croyons aussi qu'en les dotant d'autant de bourses qu'il eût été nécessaire pour en assurer les bienfaits aux moins fortunés, on aurait pu, sans blesser l'égalité, ne pas les laisser entièrement gratuites; mais surtout nous ne voulons pas que l'enseignement secondaire, par des manœuvres maladroites, assure leur recrutement en ruinant le sien; des études secondaires, même inachevées, donneront toujours aux esprits une autre tournure que les études primaires, même supérieures. Or, nous le répétons, l'enseignement primaire supérieur est

un rude concurrent pour les premières années de l'enseignement moderne; il y faut veiller, si l'on ne veut, dans quelques années, avoir à faire des constatations aussi pénibles que celles qui nous occupent en ce moment.

Mais l'augmentation du prix de la pension, la concurrence d'un enseignement jeune et bien outillé, si elles expliquent que l'enseignement secondaire ait perdu plusieurs milliers d'élèves, n'expliquent pas pourquoi l'enseignement ecclésiastique a gagné, tandis que les établissements de l'Etat voyaient décroître leur population. A l'heure actuelle, sur les 175,000 jeunes gens qui suivent les études secondaires, l'Université n'en élève que 48 o/o, l'enseignement libre laïque environ 10 o/o, les établissements ecclésiastiques 42 o/o. Or, l'enseignement libre laïque décline avec une rapidité qui permet de craindre qu'il ne disparaisse à bref délai ; si les tendances manifestées depuis 1887, continuaient sa disparition profiterait plus à l'enseignement ecclésiastique qu'à l'enseignement de l'État ; M. Charles Dupuy a donc raison de s'effrayer lorsqu'il voit que la République, « par l'école primaire, façonne des générations d'élec- « teurs républicains », tandis que « la direction de ces générations « tend à passer de ses mains dans celles d'adversaires entreprenants, « persévérants et habiles ». Il y a là, ajoute-t-il, « un danger qui « appelle l'attention et la vigilance des pouvoirs publics ». Nous sommes absolument de son avis, et il n'est que temps d'y pourvoir.

M. Charles Dupuy n'a pas hésité à rejeter une partie de la responsabilité sur l'Université elle-même. Les modifications continuelles apportées dans les programmes depuis 1880, les changements qu'elles ont amenés dans les livres classiques et le surcroît de dépense qui en est résulté pour les familles; l'ajournement trop prolongé de la réforme du répétitorat; la fréquence des congés; la réforme même du régime disciplinaire; enfin, la modestie de l'Université, qui n'a pas su faire valoir auprès du public ses réformes les plus utiles, lui paraissent être les causes principales de la situation présente.

Il faudrait être aveugle pour ne pas reconnaître qu'une partie de ses reproches sont mérités. Il y a longtemps qu'on s'est élevé ici même pour la première fois contre cette inconstance qui n'a permis à l'Université de mener à bien aucune réforme. Les programmes de 1880 ont été modifiés avant même d'avoir été essayés ; ceux de 1885 ont été mis en discussion dès 1889 ; les programmes de l'enseignement spécial publiés en 1886 n'avaient même pas reçu, en certaines parties, un commencement d'exécution que déjà l'enseignement spécial n'était plus. En tout cela, ce qui a manqué le plus, c'est la patience ; le vice de toutes nos réformes a été d'être des réformes générales, à jour fixe, qui ont rompu avec les vieux usages, froissé les habitudes acquises, sans donner aux bonnes volontés le moyen de se manifester évidemment. Ce qu'il faut blâmer chez nous, ce n'est pas l'esprit de réforme, qui n'est ici que l'esprit de progrès, c'est cet abus de la réglementation qui empêche les

meilleures choses de réussir et nos meilleurs amis de nous rendre justice. Quand on accuse l'Université d'incertitude et d'incohérence, nous sommes obligé d'avouer que les apparences sont contre elle. Plus d'une fois, et il n'y a pas si longtemps encore, nous avons fait appel à la prudence, nous avons rappelé les insuccès passés, le danger des bouleversements et des expériences générales ; et, quoiqu'il nous soit pénible de voir publiquement rappeler à l'Université ses tergiversations, il y a des choses qu'il est dangereux de taire, et M. Ch. Dupuy avait autorité pour les dire.

L'Université a eu le tort de se laisser presque toujours devancer. Sous le prétexte qu'elle ne peut s'engager à la légère, ayant charge de l'éducation nationale, elle a trop souvent attendu que l'opinion publique lui imposât ses réformes. Au lieu d'aller de l'avant et de pratiquer chez elle, sous sa propre direction et avec son personnel le plus distingué, des expériences judicieuses, elle a préféré les laisser faire en dehors d'elle, sans qu'elle pût les contrôler efficacement, ni mettre le public en garde contre un certain air de réclame dont se défendent mal les entreprises privées. Il en résulte qu'elle a suivi le mouvement au lieu de le guider, et que, bientôt emportée par le courant, elle a quelquefois été plus loin qu'elle n'aurait voulu. Si bien que, traitée d'abord de retardataire parce qu'elle mettait trop de lenteur à sa marche, elle a été peu après taxée d'exagération et d'imprudence, parce qu'on trouvait qu'elle allait trop vite. C'est à peu près ce qui s'est passé à propos de l'éducation physique et de la réforme de la discipline. Le plus grave en tout cela, c'est que, cependant, certains de ses membres ont si bien pris le dégoût des réformes, qu'ils supprimeraient volontiers tout ce qui a été fait depuis 1880, sous le prétexte que tout le mal vient d'avoir commencé ; et ce serait là une erreur pire que la première.

L'Université est trop modeste, M. Dupuy le lui dit et fait bien ; en ce temps-ci, si vous voulez qu'on croie du bien de vous, dites-en. L'Université, qui a toujours enseigné le contraire, a mis ses actes en rapport avec ses paroles ; elle a été modeste jusqu'à dissimuler les améliorations qu'elle réalisait. Elle a ignoré jusqu'à l'apparence de la réclame ; elle a poussé, en cela, la pudeur jusqu'à la pruderie, mieux que cela, jusqu'à se calomnier elle-même. Elle s'est même, dans une certaine mesure, associée à la campagne menée, il y a quelques années, contre l'internat, qui fait sa force : elle en recueille aujourd'hui les fruits.

Sur tout cela, nous acceptons les reproches de M. Ch. Dupuy, parce qu'ils viennent d'un ami, parce qu'ils atteignent la forme et non le fond. S'il a mis le doigt sur une meurtrissure, c'est qu'il veut nous aider à la guérir ; il entend non nous accabler, mais nous relever ; et nous écoutons ses conseils, parce que nous sommes sûrs qu'au jour de l'attaque il combattrait pour nous, et au premier rang.

Mais nous ne saurions montrer la même soumission à l'égard de ceux qui prétendent profiter de notre franchise pour travestir nos

idées et nos principes. Il y a quelques jours, un journal (1) qui apporte d'habitude plus de sûreté à ses informations prenait occasion des mêmes faits que nous constations au début de cet article, pour dresser contre les établissemnts universitaires d'enseignement secondaire un véritable réquisitoire. La principale cause de la décadence qui nous menace, disait-il, est le « maigre souci de l'éducation de nos lycées ». Nos professeurs sont très distingués, mais quand ils ont fait une belle et solide leçon, ils ne s'inquiètent plus qu'avec indifférence du résultat que cette leçon a produit dans l'esprit de leurs jeunes auditeurs. A peine s'attachent-ils par amour-propre à cinq ou six élèves pouvant faire honneur à leur érudition. Le reste ne vaut pas la peine d'être compté. » Nos maîtres répétiteurs ne songent qu'à maintenir l'ordre. Sans doute, on a fait à tout cela quelques petites améliorations, « mais ce ne sont que des indications vagues et rien n'est fait pour modifier ces tendances ». Au contraire, si l'on passe dans l'enseignement primaire, tout est parfait, les élèves y raisonnent infiniment mieux que dans les lycées, et « les instituteurs, à ce point de vue, l'emportent, et de beaucoup, sur les professeurs les plus diplômés ». Quant aux établissements ecclésiastiques, ils sont irrésistibles sur la question d'éducation : « on s'ingénie à rendre leur séjour aussi agréable que possible, tandis qu'ailleurs on ne fait que très peu pour adoucir le traitement de prison auquel sont, en réalité, condamnés tous les internes ». Et, par manière de conclusion, on nous dit tout net qu'il nous manque « la compréhension complète de notre mission ».

Nous n'aurions point relevé cet article, où l'ignorance la plus manifeste de tout ce qui s'est passé chez nous depuis dix ans se montre à toutes les lignes, si nous n'avions pour habitude de traiter sérieusement les choses sérieuses. Un article destiné à être lu et commenté, peut-être par deux millions de personnes, nous a toujours paru chose sérieuse.

De plus, ceci renferme deux enseignements : le premier, c'est qu'il est nécessaire que nous disions très haut ce que nous faisons et ce que nous voulons, puisque même après les travaux de M. Gréard, après les *Instructions* si remarquables publiées l'année dernière, après la réforme de la discipline, après les discours de M. Léon Bourgeois au concours général, après tant d'efforts heureux accomplis par des administrateurs intelligents, le premier venu peut entreprendre de faire croire au public que nous laissons de côté précisément ce qui nous occupe le plus. Le second c'est que nous devons réunir toutes nos forces pour lutter énergiquement non seulement contre ceux de nos ennemis qui attaquent franchement, mais surtout contre ceux dont nous ne pouvons savoir s'ils sont nos amis ou nos ennemis. Or, notre façon de lutter, c'est de fortifier notre organisation, c'est de

(1) Voir le *Petit Journal* du 8 août 1891.

tirer parti des idées si nombreuses, qui ont été mises en mouvement depuis 1880. Nous avons trop discuté, trop légiféré, trop bouleversé, c'est possible : il n'en est pas moins vrai que nous avons marché en avant. En dépit de toutes ses tergiversations, de ses réactions même, l'Université a su faire céder sa vieille routine devant les exigences de la société moderne, elle a rompu ses cadres traditionnels, adouci sa discipline, fait aux exercices physiques leur large place; ses professeurs, quoiqu'en pense le *Petit Journal*, ont ouvert à leurs élèves autre chose que les trésors de leur érudition : il n'est pas un seul d'entre nous, qui élevé jadis par l'Université, aujourd'hui chargé d'élever les jeunes générations qu'on lui confie, puisse dire quelles sont ses plus douces émotions, ou celles que lui rappelle le souvenir de ses maîtres vénérés, ou celles que lui procure chaque jour l'affection de ses élèves. Le sentiment du devoir accompli nous venge intérieurement de l'injustice d'attaques imméritées. Mais cela ne suffit pas. L'avenir de la société moderne, avenir de l'état républicain est entre nos mains ; nous ne pouvons l'oublier, et nous ne l'oublions pas.

Ce qu'il faut aujourd'hui à l'Université, c'est la stabilité des programmes; gardons ceux que nous avons comme ils sont, et interdisons-nous d'y toucher. Si les lieux, les circonstances exigent qu'on les modifie, il n'est pas besoin pour cela de légiférer à nouveau : c'est affaire à l'administration, qui est responsable de ses actes, d'aviser aux nécessités locales.

Gardons nos programmes, et cependant pensons à l'avenir, ne croyons pas avoir atteint l'immuable perfection; étudions tout ce qui peut améliorer, essayons, avec ceux qui ont la foi, ce qui peut être essayé, ne décourageons aucune bonne volonté; c'est ainsi que, sans effrayer personne, nous arriverons à constituer cet enseignement secondaire que nous réclamera le siècle prochain et que nous n'avons pas encore. C'est aussi par là que nous ferons à l'Université, dans l'état républicain, la place qui lui revient et que seule elle peut remplir.

JULES GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. CHARLES BARON, *ancien élève de la Faculté des lettres de Paris, maître des conférences de langue et littérature grecques à la Faculté des lettres de Clermont-Ferrand* (3 juin 1891).

Les Espagnols ont un dicton d'une vérité profonde : ils ne disent pas : José est un brave; ils disent : José fut brave tel jour. Je demande la faveur de retourner ce dicton à mon bénéfice et la permission de dire : Je fus lâche à la soutenance de M. Baron. D'ordinaire je fais bon visage à l'ennemi; mais il y a des ennemis qu'on n'affronte pas longtemps. Non, vous ne vous figurez pas un narcotique comparable. Ou plutôt vous vous le figurez, rien qu'à lire le sujet des deux thèses. Le public, si friand de ces sortes de séances, ne l'a point été de celle-ci. Les bancs étaient vides, et c'est avec admiration que, sur le coup de trois heures un quart, j'ai vu trois filles d'Eve, oui, trois, venir s'y asseoir. Sur quel point pouvait donc porter leur curiosité héréditaire, ou quel gros péché avaient-elles à expier?

La langue de Platon! (*De Platonis dicendi genere.* Alph. Picard, 75 p.). Si c'était au moins les idées de Platon! Mais, non, ce n'est point l'affaire de notre candidat. Il parle pourtant de beaucoup de choses, de trop de choses qui n'ont pas entre elles un lien suffisant. Il vous lance sur une piste où vous prenez intérêt, et à peine vous a-t-il lancé qu'il vous arrête court, se reprochant d'avoir, ne fût-ce qu'un instant, fait l'école buissonnière. Dans cette thèse grammaticale, la grammaire ne commence qu'au cinquième chapitre. Jusque-là il s'agit d'assigner à Platon son rang parmi ses prédécesseurs et ses contemporains, d'étudier en lui le talent de la composition, ou ce qu'il avait d'art dramatique. En soi, cela avait son prix; mais *De Platonis dicendi genere!* Parlez-nous du choix, de la liaison des mots, de la structure des périodes : à la bonne heure! voilà le sujet. Notez que je ne dis pas qu'il fût réjouissant. On a bien pu là-dessus disputailler un peu; mais le moyen de s'échauffer! Platon emploie des mots poétiques? Je le crois bien : la poésie tenait chez les Grecs une place dont nous avons peine à nous faire une idée. Il risque même à l'occasion des vers :

Καὶ κλέος ἐς τὸν ἀεὶ χρόνον ἀθάνατον καταθήσει.

Que M. Baron ne se mette pas martel en tête pour savoir à qui le divin Platon a pris ce vers. Il lui est sans doute échappé, comme à Tacite celui par lequel commencent les *Annales :*

Urbem Romam a principio reges habuere.

Ces malheurs-là arrivent aux plus honnêtes gens. Paul-Louis Courier est coutumier du fait. On remarquait naguère encore que les vers abondent dans le *Sicilien*, avant que M. de Montaiglon eût montré que cette pièce est tout entière en vers libres et non rimés.

Au cours de la discussion, M. Paul Girard nous a dit pourquoi Platon en avait avec les poètes. La religion, chez les Grecs, était bonne princesse. Elle demandait des actes rituels, mais elle ne prétendait pas s'ingérer dans la conduite des humains. Les dieux se tenaient à leur place; de là vient qu'on les y laissait en général. Mais c'est ce que ne faisaient point les poètes. Ceux-ci prétendaient à une hégémonie fort irrespectueuse. C'est pourquoi Platon veut les mettre eux-mêmes à leur place, et comme ils ne savent pas s'y tenir, il les flanque à la porte de sa République le plus poliment du monde, je veux dire en les couronnant de roses.

Cette thèse, bâclée trop vite, n'a pas la lucidité nécessaire; mais elle est d'un humaniste. Il faut d'autant plus savoir gré à M. Baron d'avoir convenablement écrit en latin, qu'il eût préféré écrire en grec. La Faculté ne l'a point permis. Cette excentricité avait été commise une fois, en 1864, sous le décanat de J.-V. Le Clerc, par M. Mervoyer, qui traitait d'Apollonius. Nos anciens se rappelaient que les juges, ce jour-là, avaient paru fort gênés aux entournures. C'était une campagne à ne pas recommencer; mais la proposition de l'entreprendre méritait bien une bonne note à M. Baron. Les hellénistes ne se trouvent plus, comme on dit, sous le pas d'un cheval.

En français aussi M. Baron est un fort honorable écrivain (*Le pronom relatif et la conjonction en grec et principalement dans la langue homérique, essai de syntaxe historique*, Alph. Picard 186, p.). Il a le grand mérite d'éviter le jargon pédantesque de la philologie moderne, sauf un ou deux termes qui lui en sont échappés. La question a, paraît-il, une réelle importance pour la syntaxe grecque. Le travail est bien ordonné, les déductions sont nettes, le sentiment littéraire délicat à l'occasion. Le tort du candidat a été de manquer de patience. Au sujet très vaste et très complexe qu'il avait choisi il aurait fallu une plus longue préparation. On eût ainsi évité plusieurs chapitres vagues et superficiels. On en eût trouvé d'autres qui font défaut et dont l'absence se fait regretter. Pourquoi, par exemple, n'avoir rien dit, en une thèse de syntaxe historique, de la chronologie des poèmes homériques? Pourquoi avoir écarté systématiquement tout ce qui se rapporte à la métrique? M. Baron ne pouvait ignorer que c'est grâce à elle qu'un certain nombre de difficultés de la syntaxe homérique trouvent leur solution. Ces omissions sont graves, plus graves que certaines erreurs, bien singulières toutefois, en matière de phonétique et de morphologie. Il aurait été nécessaire aussi de mieux indiquer les références, de mieux connaître les travaux les plus importants et les plus récents sur la matière. Quand on voit invoquer des autorités qui remontent à l'an de grâce 1836, on se dit, même sans en rien savoir, qu'il y en doit avoir de moins vénérables et de plus sérieuses, étant donnés les

progrès de la science philologique dans la seconde moitié de ce siècle.

Il va sans dire que, sur tous ces points, M. Baron n'est pas resté sans réponses. Mais ses réponses n'ont pas toujours paru péremptoires. Il a eu beau les présenter en bons termes, le narcotique a produit son effet. Quand je me suis réveillé tout honteux, je me suis hâté, pour ne pas retomber dans mon sommeil, de prendre mes jambes à mon col. C'est là que j'ai été lâche. Que les trois filles d'Ève me jettent la première pierre. Elles seules en ont le droit. Elles étaient toujours là, et elles ne dormaient pas!

P.

EXTRAITS DU RAPPORT

SUR LE BUDGET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE POUR 1892

PRÉSENTÉ

par M. Charles DUPUY

Député de la Haute-Loire.

1° Les lycées et collèges qui avaient vu leur population s'élever de 10,907 unités (1), dans la période décennale de 1876 à 1887, ont, au contraire, de 1887 à 1891, perdu 6,188 (2) élèves.

La perte la plus forte affecte l'année 1888, dont le chiffre est inférieur de 3,341 unités à celui de 1887. Il n'est pas douteux que le décret du 1er octobre 1887 qui a relevé les tarifs de la pension et des frais d'études a eu une grande influence sur cette diminution. *Nous réitérons l'avis, exprimé déjà l'an dernier, qu'il y a lieu de modifier ce décret.*

2° L'externat, après avoir perdu 1,629 élèves de 1887 à 1888 s'est relevé en 1889 et en 1890. Le chiffre du 1er mai 1891 est inférieur, il est vrai, de 184 unités à celui de 1890 ; mais cet écart n'a rien d'inquiétant.

Au contraire, la diminution de l'internat a continué :

1.712	internes.....	de 1887 à 1888
2.062	—	de 1888 à 1889
1.013	—	de 1889 à 1890
288	—	de 1890 à 1891
Total 5.075	internes.....	(nov.) (mai).

Mais ces écarts de population n'affectent pas au même degré les Lycées et Collèges. Il est bon d'indiquer à part la situation respective des deux sortes d'établissements.

(1) 3,148 internes et 7,759 externes.
(2) 5,075 internes et 1,113 externes.

Les Collèges. — De 1876 à 1887, ils sont en perte. Leur nombre diminue de 8 unités et leur population de 1,914 élèves, dont 276 externes et 1,638 internes.

De 1887 à 1891, leur nombre descend de 246 à 235, et ils perdent 3,118 élèves, savoir : 1,338 externes et 1,780 internes.

Les Lycées. — Au nombre de 81 en 1876, ils sont au nombre de 107 en 1891.

De 1876 à 1887, ils gagnent 12,821 élèves, dont 8,035 externes et 4,786 internes. Déjà s'accuse la tendance de l'externat à dépasser l'internat, sinon à le remplacer (1).

L'externat fléchit de 857 unités en 1888, mais il se relève aussitôt, et regagne 630 élèves en 1889 ; il en gagne 413 de 1889 à 1890, et 39 de 1890 à 1891. Par rapport au chiffre de 1887, le gain total est de 225 unités : insignifiant en lui-même, ce chiffre est intéressant par son contraste avec celui de l'internat, qui décroît, et comme manifestation d'une tendance.

L'internat diminue sans interruption :

De 1887 à 1888, la perte est de	997	externes		
De 1888 à 1889	—	1,490	—	3,295
De 1889 à 1890	—	523	—	
De 1890 à 1891	—	285	—	

On peut dire cependant que, loin de s'accélérer, la diminution se ralentit. Mais enfin elle est constante, comme est constante la progression lente de l'externat.

3° Dans ce même temps, l'enseignement libre gagne du terrain.

Laissons à part, pour un moment, les petits séminaires, dont nous ne connaissons les chiffres que pour 1890 et 1891, et tenons-nous-en aux établissements libres laïques et ecclésiastiques.

De 1876 à 1887, ils perdent 7,806 élèves, mais la perte est supportée tout entière par les maisons laïques, dont le nombre diminue de 192 unités et la population de 11,075 élèves. Les maisons ecclésiastiques, au contraire, gagnent 40 unités et 3,269 élèves.

De 1887 à 1891, mouvement analogue des deux côtés.

Les établissements laïques tombent de 302 à 250 et leur population de 20,174 à 15,855, soit une perte de 52 maisons et de 4,319 élèves. Les établissements ecclésiastiques (2), au contraire, gagnent 1,202 élèves.

Ainsi l'avantage est aux établissements ecclésiastiques.

Si nous considérons les chiffres respectifs de l'internat et de l'externat, nous voyons le premier décroître partout, même dans les établissements ecclésiastiques, qui comptaient 33.482 internes en 1887 et qui n'en comptent plus que 27.662 en 1891. C'est l'inverse pour les petits séminaires, dans lesquels l'internat augmente et l'externat diminue.

4° Si nous faisons maintenant entrer les petits séminaires dans le

(1) En 1876, les deux effectifs étaient presque égaux : 20,075 externes et 20,920 internes.

(2) Leur nombre passe de 349 à 354 en 1888 et 356 en 1889 ; il tombe à 343 en 1890, mais il remonte à 352 en 1891.

compte des établissements libres, la comparaison se limite à 1890 et à 1891, mais elle a son importance.

ÉTABLISSEMENTS	POPULATION					
	En 1890			En 1891		
	Internes.	Externes.	Total.	Internes.	Externes.	Total.
Universitaires, lycées et collèges.....	34,851	49,335	84,186	34,563	49,151	83,714
LIBRES laïques..... ecclésiastiques petits séminaires.....	54,315	36,012	90,327	55,391	35,041	90,432
Totaux.....	89,166	85,347	174,513	89,954	84,192	174,146

Dans ce total de 174 à 175 mille élèves de l'enseignement secondaire, quelle est la part de l'Université, c'est-à-dire de l'Etat ? Elle est de 48 o/o.

Si nous groupons avec l'Université les établissements libres laïques, qui semblent destinés à tenir le milieu entre elle et les établissements congréganistes et diocésains, nous arrivons aux résultats suivants :

	Population en 1890	Population en 1891
Université	84.186	83.714
Établissements libres laïques	18.645	15.855
Totaux.....	102.831	99.569

Soit, pour le groupe, une proportion, dans le total des élèves de l'enseignement secondaire, de 58,92 en 1890 et de 57,19 en 1891.

Si l'on considère (et on le peut, on le doit à plusieurs égards) les établissements libres laïques comme les auxiliaires, les alliés de l'Université, leur clientèle commune flotte entre les 59 et 57 centièmes de la population de l'enseignement secondaire, *avec tendance à diminuer*.

Mais que l'on envisage cette proportion instable de 59 à 57 o/o, ou qu'on envisage à part, isolément, celle de 48 o/o qui représente la part

de l'Université dans l'ensemble de l'instruction secondaire, ces chiffres sont de nature à faire réfléchir et le Parlement et le Gouvernement.

La jeunesse française est coupée en deux camps opposés. Nous croyons remplir notre double devoir de rapporteur et de républicain en signalant cette anormale répartition de la clientèle de l'enseignement secondaire. C'est par cet enseignement que se forme le personnel administratif et politique que chaque génération fournit à l'Etat, et il se trouve que l'Etat ne prépare pas même la moité de ce personnel: 48 o/o seulement! La République, par l'école primaire, façonne des générations d'électeurs républicains. Et la direction de ces générations, si elle n'y prend garde, tend à passer de ses mains dans celles d'adversaires entreprenants, persévérants et habiles. Il y a là une contradiction, un danger qui appelle l'attention et la vigilance des pouvoirs publics.

La Commission du budget, sans prétendre pénétrer entièrement les causes de cette situation, s'est demandé s'il ne fallait pas la rapporter pour partie, non pas seulement au décret de 1887 qui releva malencontreusement les frais de pension et d'études, mais encore et bien plutôt à cette instabilité des programmes dont l'Université donne depuis dix ans le spectacle. La réforme des programmes a commencé en 1880 et, depuis lors, il ne s'est guère passé d'année sans que quelque modification y ait été apportée. Ces modifications se sont traduites par de nombreux tâtonnements et par une multiplication des livres de classe aggravée encore par leur fréquent renouvellement. De là, surtout, une présomption d'incertitude et d'incohérence qui a incontestablement nui à l'Université. Les familles n'aiment pas l'hésitation, et elles en détestent même l'apparence chez les maîtres de l'enfance. Elles prétendent avec raison trouver chez eux cette assurance et cette certitude qui sont, à l'égard des hommes, des motifs de confiance, et, à l'égard des enfants, la condition même de l'autorité.

La question, si longtemps pendante du répétitorat, n'a pas été non plus sans influer sur l'opinion des familles, et il est à souhaiter qu'une solution intervienne enfin; l'état moral et matériel des maîtres, et plus encore peut-être l'ordre intérieur des établissements y sont intéressés.

Il n'est pas jusqu'aux congés, devenus très fréquents, qui ne portent ombrage aux parents. Si heureux que les rende la vue de leurs enfants, ils pensent généralement que ces sorties multipliées sont autant de diversions préjudiciables aux études.

N'est-il pas permis d'ajouter que, par une maladresse vraiment trop désintéressée, l'Université n'a cessé de faire campagne à la fois contre l'internat et contre la vieille discipline, institutions dont il est plus aisé de médire que de se passer? On l'a entendue annoncer très haut, avec un beau zèle pour se calomnier elle-même, qu'à dater de tel jour elle allait faire à l'éducation sa place à côté de l'instruction, jusqu'alors favorite et reine sans partage, comme si elle n'avait pas assuré les bienfaits d'une éducation virile et droite à tant de générations sorties de ses mains depuis un quart de siècle! Encore si elle avait su tirer profit des améliorations considérables réalisées dans ses établissements au point de vue de l'hygiène, de l'installation, du régime alimentaire!

Elle a dédaigné de faire valoir ces avantages, oubliant que les maisons d'éducation, comme les hommes, ne doivent pas attendre qu'on les devine, mais doivent s'efforcer de se faire connaître.

L'Université gagnerait beaucoup à associer à son œuvre les instituteurs primaires, si bien placés pour chercher des recrues aux lycées et

aux collèges. Ne voit-on pas les curés et les vicaires recruter des élèves dans leur paroisse pour les établissements ecclésiastiques ? Pourquoi l'instituteur n'en recruterait-il pas pour l'Université, pour l'État ? On proclame dans les discours la solidarité de trois ordres d'enseignement. En fait, cette solidarité n'existe guère qu'entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Pourquoi les proviseurs n'entreraient-ils pas en relations avec les instituteurs des communes rurales ? Si ces relations s'établissaient, ce n'est pas l'enseignement secondaire qui y gagnerait le moins.

De tout cet ensemble de causes résulte une apparence de relâchement et d'indécision qui nuit à l'Université et à l'État. Le ministre, dont l'attention a été appelée par votre commission sur quelques-uns de ces points, s'est montré tout disposé à les examiner et à y apporter les corrections nécessaires. Il ne saurait y donner trop de soins. Les intérêts en cause sont nominalement ceux de l'Université ; ils sont en réalité ceux de l'Etat laïque, puisque l'Université est, par définition, l'Etat enseignant.

CHAPITRE 42 (ancien 40).

Frais généraux de l'Instruction secondaire.

Crédit proposé pour 1892.....	130.000 fr.
— accordé — 1891.....	230.000 »
Diminution.....	100.000 fr.

La différence provient du transfert au chapitre 8 d'une somme de..... 100.000 fr. afférente aux frais d'examen et de diplôme du baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial (désormais « enseignement moderne »).

CHAPITRE 43 (ancien 41).

Lycées nationaux.

Crédit proposé pour 1892.....	10.087.000 fr.
— accordé — 1891.....	8.635.000 »
Augmentation.....	1.452.000 fr.

Pour se rendre compte de cette augmentation, il faut se reporter à la situation des lycées en 1891, et, pour éviter, en 1892, les crédits supplémentaires qui ont été nécessaires en 1890, et qui le seront en 1891, porter au budget du prochain exercice les sommes reconnues indispensables pour le fonctionnement des lycées.

Or, des travaux d'une commission spéciale, instituée par M. le Ministre de l'instruction publique, pour examiner la comptabilité des divers services de son ministère et les réformes que ces services comportent au point de vue financier, il résulte qu'à la date du 31 mars dernier (clôture de l'exercice 1890), l'exercice 1891 était déjà en déficit d'une somme de..... 960.000 fr.

Mais à cette date du 31 mars, on ne connaissait pas la diminution de population constatée depuis, par l'enquête du 1er mai. Du fait de cette diminution, il résulte un nouveau déficit que le Ministre chiffre à..... 340.000 »
et qui s'accroîtrait inévitablement si la rentrée d'octobre 1891 ne maintenait pas au minimum l'effectif constaté au 1er mai.

On remarquera que ce total de..... 1.300.000 »

qui représente le déficit de 1891 à ce jour est précisément égal au crédit supplémentaire ouvert par la loi du 27 décembre 1890 pour liquider l'arriéré, alors imparfaitement connu de cet exercice (1). Pareil crédit devra donc être demandé pour 1891, et doit être d'ores et déjà inscrit au profit de l'exercice 1892.

Il faut ajouter à ce total :

1° Pour le fonctionnement du lycée d'Aurillac, récemment ouvert..... 80.000 »

2° Pour la deuxième annuité de péréquation (2) des

3° Pour accorder le bénéfice de l'externat à certaines catégories de maîtres-répétiteurs..... 165.000 »

Total..... 1.695.008 »

Mais il y a lieu de faire les déductions suivantes :

1° Crédit de l'École de Cluny qui sera fermée le 31 juillet 1891, ci..... 150.000 fr.
2° Réduction de 1/10° sur le personnel des gens de service, ci..... 93.000 fr. } 243.000 »

Augmentation finale..... 1.452.000 fr.

Le gouvernement n'avait demandé d'abord pour l'ensemble du chapitre 43 qu'une augmentation de.... 880.000 »

Mais après examen de la situation telle qu'elle résultait, d'une part, du compte rendu de la commission financière dont nous avons parlé ; — d'autre part des besoins constatés au 1er mai 1891 et de l'étude des avantages à accorder aux maîtres-répétiteurs, le Ministre a demandé et la Commission vous propose une majoration de..... 572.000 »

(1) Les résultats d'un exercice ne peuvent être connus qu'après le 31 mars de l'exercice suivant.

(2) Le Parlement a voté pour 1891 la première des quatre annuités reconnues nécessaires pour opérer cette péréquation, qui s'achèvera au budget de 1894. L'annuité est de 150,000 francs. Semblable opération se poursuit pour les professeurs des collèges communaux (voir le chapitre 45).
traitements du personnel..... 150.000 »

Nous n'avons rien à ajouter relativement au crédit de 1.300.000 fr.
destiné à parer au déficit, non plus qu'à celui de..... 80.000
afférent au nouveau lycée d'Aurillac.

Mais nous devons dire quelques mots des autres crédits.

1° *Péréquation des traitements du personnel.*

2° Annuité ..... 150.000 fr.

L'opération est connue. Nous l'avons exposée en détail dans notre rapport (1) sur l'exercice 1891. Mais il importe de bien préciser trois points :

a) L'administration devra, pour modérer l'accroissement des dépenses du personnel, restituer aux agrégations leur caractère de véritables concours en proportionnant les admissions au chiffre moyen des vacances annuelles et ramener à l'unité les chaires dédoublées dont la population ne justifie pas le dédoublement;

b) Il faut absolument réunir, partout où la chose n'est pas impossible, les élèves des deux enseignements classiques dans des cours communs. Des réunions de ce genre ont été déjà effectuées de divers côtés. Il faut généraliser la mesure, non seulement dans l'intérêt du budget, mais encore dans l'intérêt de l'enseignement moderne, qui ne saurait trop se frotter à l'ancien; le personnel enseignant, désormais unifié, trouvera dans la présence d'un plus grand nombre d'élèves un stimulant fécond, de même que les élèves puiseront dans un milieu plus nombreux, formé d'éléments variés, une salutaire émulation;

c) Enfin, il faut persévérer dans la règle posée, en 1891, par le Parlement, sur l'avis de la précédente commission du budget (2) : *Pas de nouveaux lycées de garçons.* Si certains collèges ont besoin d'améliorations matérielles, si même il est nécessaire de les reconstruire, qu'on les améliore ou qu'on les reconstruise. Mais songer à les transformer en lycées, après les chiffres ou statistiques que nous avons produits, ce serait une aberration.

Si l'on sait tenir ferme sur les trois points énumérés, on enrayera l'accroissement des dépenses et on fera œuvre de prévoyante administration.

Dans ces conditions seulement, la péréquation aboutira dans les délais fixés. Tout le monde comprend qu'une pareille mesure doit s'achever rapidement; elle a pour but de faire cesser une période transitoire qui ne se prolongerait pas sans inconvénient.

Sus la demande du Ministre, votre commission vous propose de faire dans le crédit de 150,000 francs deux parts :

1° L'une pour la péréquation proprement dite de... 130.000 fr.

2° L'autre, pour les trois objets ci-après..... 20.000

(1) Rapport cité, n° 727, pages 44 et suivantes.

(2) Rapport cité, n° 727, page 47. La commission, comme corollaire de ce principe, a rayé de l'État L annexé à la loi de finances un crédit de 150.000 francs demandé par le Gouvernement pour la transformation en lycée du collège de Beauvais.

a) Promotion exceptionnelle aux maîtres élémentaires ayant plus de 40 ans de services au 1er janvier 1892	2.000 fr.	20.000 fr.
b) Classement des maîtres primaires, les seuls qui ne figurent pas à l'Annuaire universitaire	6.000	
c) Création d'une classe supérieure pour les plus anciens maîtres-répétiteurs	12.000	

Ce sont des mesures équitables et bienveillantes qui s'appliqueront au personnel le plus modeste et non le moins dévoué, ni le moins utile de nos lycées.

2° *Externement de certaines catégories de maîtres répétiteurs.*

Crédit proposé..... 165.000 fr.

L'administration a vu depuis quelques années le répétitorat se modifier sensiblement. Il a été jusqu'à ces derniers temps un simple stage et comme un lieu de passage pour arriver aux fonctions d'enseignement. Mais l'encombrement de ces fonctions refoule et maintient dans le répétitorat beaucoup de jeunes hommes pourvus des grades universitaires, et il y a des répétiteurs qui atteignent ou dépassent la trentaine; il y en a même qui sont mariés. Le ministre a pensé, et votre commission s'est associée à son sentiment, que le régime de l'internat ne pouvait être indéfiniment imposé aux maîtres répétiteurs. D'un commun accord, nous nous sommes arrêtés à la combinaison suivante : bénéfice de l'externat à tous les maîtres mariés ayant cinq ans de services et à tous les maîtres célibataires ayant dix ans de services.

Une indemnité compensatrice serait accordée à chacun de ces maîtres, savoir :

Indemnité de nourriture et de logement aux maîtres mariés; indemnité de logement aux maîtres célibataires, qui continueraient à être nourris au lycée.

En tenant compte de la dépense actuellement faite dans les lycées pour chaque répétiteur, la première indemnité se réduit à 500 francs et la seconde à 400 francs.

On peut prévoir qu'au 1er janvier 1892, les bénéficiaires se répartiront comme suit :

150 maîtres mariés, avec une indemnité de 500 francs, ci	75.000 fr.
225 maîtres célibataires, avec une indemnité de 400 francs, ci	90.000
Crédit demandé	165.000 fr.

Voilà pour les augmentations.

Sur les réductions, il y a peu à dire.

L'École de Cluny disparaît, et avec elle le crédit de 150.000 francs voté par les Chambres pour lui permettre d'achever l'année 1890-1891.

Le personnel des gens de service subit une diminution d'un dixième, conséquence de la diminution de l'effectif des internes. Cette réduction donne une économie de 93.000 francs.

En résumé, le chapitre 43 présente pour 1892, par rapport au budget de 1891, une augmentation de..... 1.695.000 fr.
et une diminution de..... 243.000

Augmentation finale ..... 1.452.000 fr.

On remarquera qu'à part la suppression du crédit de l'École de Cluny afférente à l'article 3, toutes les modifications affectent l'article 1er.

L'article 3 disparaissant avec l'École de Cluny, le chapitre qui comptait jusqu'alors sept articles se trouve ramené à six, dont voici l'économie :

1° Subventions pour les dépenses fixes des lycées ..	9.842.000 fr.
2° Traitements d'inactivité des professeurs en congé temporaire et restant titulaires de leurs chaires. — Indemnités pour interruption de traitement et frais de déplacement.....	90.000
3° Enseignement du dessin.....	20.000
4° Subventions aux lycées d'Algérie pour l'entretien des élèves indigènes.....	50.000
5° Bibliothèque des lycées et enseignement de la géographie.....	60.000
6° Encouragement aux jeux scolaires.....	25.000
Total.....	10.087.000 fr.

CHAPITRE 44 (ancien 42).

Remises et exemptions dans les lycées de garçons.

Crédit proposé pour 1892..... 900.000 fr.
— accordé — 1891..... 950.000

Diminution..... 50.000 fr.

Cette diminution a été consentie par le Ministre après un nouvel examen du projet primitif.

CHAPITRE 45 (ancien 43).

Collèges communaux de garçons.

Crédit proposé pour 1892..... 3,462,000 fr.
— accordé — 1891..... 3,045,500

Augmentation..... 416,250 fr.

Voici comment se justifie cette différence :

1° Attribution à 1892 d'une somme égale (1) au crédit supplémentaire ouvert sur l'exercice 1891 par la loi du 21 mars dernier :

(1) Au moment du dépôt du projet de budget, le Ministre ne faisait état que d'une augmentation de 275,000 francs, parce que le crédit supplémentaire demandé d'abord était de cette somme; mais la demande primitive fut majorée de 50,000 francs et le crédit voté fut de 325,000 francs C'est cette dernière somme qui est reportée au budget de 1892.

a) Pour permettre à l'État de conclure avec les villes les nouveaux traités débattus à l'expiration des engagements décennaux..... 200,000 fr.

b) A titre de première annuité pour assurer en quatre exercices la péréquation des traitements du personnel..... 125,000

325,000 fr.

2° Inscription de la 2e annuité de péréquation..... 125,000

Soit en plus..... 450,000 fr.

Mais de cette somme de 450.000 francs il faut retrancher :

1° Sur l'article 3 « enseignement du dessin »..... 13,000 fr.
2° Sur l'article 4 « Bibliothèques et enseignement de la géographie »..... 20,750 » } 33,750

Ce qui ramène l'augmentation à..... 416,250 fr.

Les réductions sur les articles 3 et 4 sont justifiées par ce fait que les crédits de ces articles servaient jusqu'à concurrence desdites réductions à subventionner, dans certains collèges, des chaires de dessin et de géographie et, pour le surplus, à l'acquisition et à la concession de matériel d'enseignement et d'ouvrages scientifiques et littéraires. Les chaires étant désormais toutes comprises dans les nouveaux contrats et devant être subventionnées quelle qu'en soit la nature, sur l'article premier « encouragements aux collèges communaux », il n'y avait pas lieu de maintenir aux articles 3 et 4 la part afférente à certaines d'entre elles.

Chapitre 46 (ancien 44).

Enseignement secondaire de jeunes filles.

Crédit proposé pour 1892..... 1,633,000 fr.
— accordé — 1891..... 1,581,000

Augmentation..... 52,000 fr.

Le gouvernement demandait une augmentation de 76,650 francs, savoir :

1° Pour les collèges d'Auxerre, de Grenoble et de Marseille à transformer en lycées..... 56,650 fr.

La dépense pour ces trois établissements est prévue à 96,000 francs; mais il faut en défalquer les sommes déjà inscrites au budget de 1891 :

Subvention au collège d'Auxerre..... 12,750 fr.
— — de Grenoble..... 13,600
— — de Marseille..... 5,000
et une somme de..... 8,000 } 39,350 fr.
votée pour la transformation en lycées des collèges d'Auxerre et de Grenoble dès le mois d'octobre 1891.

2° Pour promotions aux fonctionnaires des lycées et collèges de jeunes filles et pour améliorations à apporter dans l'organisation des études..... 20.000 fr.

Votre commission a été d'avis d'accorder pour les trois nouveaux lycées, un crédit de..... 56.000 »
mais elle a réduit la seconde demande à..... 5.000 »
en faisant observer que le surplus, s'il est reconnu indispensable, pourra être obtenu par une réduction du personnel masculin qui doit progressivement disparaître, au moins en grande partie, de l'enseignement des jeunes filles, puisque de jour en jour le personnel féminin tend à devenir suffisant en nombre et en qualité.....

L'augmentation eût été ainsi de..... 61.000 fr.

Votre commission l'a réduite à..... 52.000 fr.
en opérant une diminution de 4,000 francs sur l'article 3 « subventions pour l'enseignement secondaire des jeunes filles », et une autre de 5,000 francs sur l'article 5 « amélioration du matériel ». Ces deux articles peuvent supporter ces réductions. En ce qui concerne l'article 3, relatif aux cours secondaires de jeunes filles ouverts dans un certain nombre de villes, il y a lieu de remarquer que ces cours ont le caractère d'essais d'enseignement secondaire des jeunes filles; sans aller jusqu'à dire qu'il n'y a pour eux d'avenir qu'à la condition de se transformer ou en collèges ou en lycées, il faut observer de près leurs résultats et renoncer à subventionner ceux qui, après une expérience de plusieurs années, n'ont pas justifié les espérances fondées sur eux. Il y avait 62 cours en 1889; il n'y en a plus que 58. En effet, pendant l'année scolaire 1889-1890, 5 ont disparu : Thonon, Chaumont, Bagnères, Cahors et Foix, et celui de Versailles a été transformé en lycée; mais d'autre part, des cours ont été ouverts à Manosque et à Châlons-sur-Marne. En résumé, six suppressions et deux créations, soit quatre cours de moins depuis deux ans. La population des cours en 1890 était de 3,860 élèves.

(*Les Tables et le titre du Tome XV paraîtront dans le prochain numéro*).

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 289.8.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 8.

CHRONIQUE

Nous voudrions revenir sur deux points particuliers du rapport de M. Charles Dupuy, tous deux spécialement intéressants au point de vue de l'avenir de nos lycées.

« L'Université gagnerait beaucoup, dit M. Charles Dupuy, à « associer à son œuvre les instituteurs primaires, si bien placés pour « chercher des recrues aux lycées et aux collèges. Ne voit-on pas « les curés et les vicaires recruter des élèves dans leur paroisse « pour les établissements ecclésiastiques ? Pourquoi l'instituteur n'en « recruterait-il pas pour l'Université, pour l'État ? On proclame dans « les discours la solidarité des trois ordres d'enseignement. En fait, « cette solidarité n'existe guère qu'entre l'enseignement secondaire « et l'enseignement supérieur. Pourquoi les proviseurs n'entreraient-« ils pas en relations avec les instituteurs des communes rurales ? « Si ces relations s'établissaient, ce n'est pas l'enseignement secon-« daire qui y gagnerait le moins. »

L'idée en elle-même mérite d'être étudiée et son application donnera des résultats de plus en plus sérieux, à mesure qu'on se rapprochera davantage d'une organisation rationnelle de l'enseignement secondaire. Lorsqu'on aura fini par se convaincre, d'une part,

qu'on peut faire des études *classiques* sans langues anciennes ; d'autre part, que les langues anciennes peuvent s'apprendre plus rapidement qu'on ne le fait aujourd'hui, on verra se diriger vers l'enseignement secondaire une foule de jeunes gens qu'en écarte le peu d'élasticité de nos programmes ; le niveau général des esprits, loin de baisser, comme certains le redoutent, montera rapidement, et c'est alors que l'idée mise en avant par M. Charles Dupuy pourra porter tous ses fruits.

Mais nous voyons autre chose encore dans cette proposition, et d'une portée plus immédiate.

« Pourquoi, dit l'honorable rapporteur, les proviseurs n'entre-« raient-ils pas en relations avec les instituteurs des communes ru-« rales? » Cette simple phrase en dit plus long qu'elle ne paraît. Elle indique, chez celui qui l'a écrite, une conception très nette de l'importance des fonctions de proviseur. Il n'est pas hors de propos d'y insister.

La question du provisorat des lycées a déjà été étudiée, il y a quelques semaines, par un de nos collaborateurs ; on a défini avec un sentiment exact des nécessités actuelles le rôle du proviseur à l'extérieur, on a montré l'influence, heureuse ou malheureuse, que son attitude personnelle peut avoir sur le sort de l'établissement qu'il dirige. Nous n'y revenons point.

Rappelons cependant quelle est la complexité de fonctions dont, trop souvent, on sollicite la charge sans vocation réelle. — Le proviseur doit veiller à tout. Il est responsable du recrutement de la maison, comme aussi du bon ordre intérieur; tout est son affaire, le bien-être moral comme le bien-être matériel, la cuisine comme les classes. Avec les familles, il doit se montrer affable sans obséquiosité, digne sans raideur, patient, de bon conseil, ferme; avec les élèves, juste à la fois et bon, véritable père de famille; avec les professeurs, les répétiteurs, les administrateurs qui l'aident dans sa tâche, il doit conserver l'autorité morale qui assure son autorité effective, étendre sur tous sa sympathie, conseiller, encourager, réprimander s'il le faut : il en a le droit, et encore plus le devoir. Ce n'est pas là une petite tâche, le souci est de tous les instants, la responsabilité de toutes les minutes; on n'est proviseur qu'à la condition d'apporter à ses fonctions toutes ses forces, toute son intelligence, tout son dévouement, sans en rien distraire au dehors; quiconque n'est point préparé à ce sacrifice fera mieux de ne se point mêler du gouvernement de nos lycées.

La difficulté principale du provisorat vient précisément de ce détail infini qui exige une présence d'esprit sans repos et un tact presque infaillible. On croit trop généralement que le proviseur a tout fait lorsqu'il a su remplir d'élèves la maison, en rendre le séjour

agréable et la discipline exacte. C'est une erreur. Les familles nous confient leurs enfants pour les élever et pour les instruire. La surveillance de l'enseignement est donc une des parties les plus délicates, il faut en convenir, mais aussi les plus importantes de la charge de proviseur. Celui qui se contente de rester dans son cabinet ou d'apparaître dans les classes pour la lecture des notes et des places ignore la valeur de l'enseignement qui est donné dans son lycée. Comment jugera-t-il un professeur qu'il n'a jamais entendu dans sa classe? Quels renseignements pourra-t-il fournir sur son compte au recteur ou aux inspecteurs généraux? De quelle valeur seront ses notes? Il est aussi nécessaire pour le proviseur de se renseigner personnellement sur le compte des professeurs, qu'il est indispensable pour les professeurs de prouver eux-mêmes, dans leur chaire, ce qu'ils valent réellement.

Sans doute, ce n'est point là l'opinion commune. Il est des professeurs qui considèrent la présence du proviseur dans leur classe comme un abus. Maîtres de leur enseignement, disent-ils, responsables des résultats, ils n'ont pas de conseils à recevoir, et ne sont point disposés à les accepter. Le proviseur, du reste, est, à leur sens, incompétent, dans la plupart des cas. Nous touchons ici à l'objection principale, l'insuffisance des grades. Tous les proviseurs ne sont pas agrégés, c'est un fait; il serait désirable qu'ils le fussent; mais le titre d'agrégé les rendrait-ils plus compétents ? L'agrégation indique assurément une perfection des études que ne suppose pas toujours la licence, elle marque aussi une spécialisation plus intense. Un licencié ès sciences n'est pas compétent pour juger un professeur de rhétorique ou un professeur d'histoire : soit. En quoi un agrégé de physique le sera-t-il davantage ? Si l'on s'en tient strictement à la question de compétence scientifique, le problème est insoluble, et ce n'est plus seulement aux proviseurs qu'on peut opposer un déclinatoire d'incompétence, c'est aussi aux inspecteurs d'académie et aux recteurs. Mais pour s'en tenir là, il faut se refuser à comprendre quel est en cette affaire le véritable rôle du proviseur. Il ne s'agit pas pour lui de substituer son autorité à celle du professeur, d'imposer des méthodes ou des procédés d'enseignement, il s'agit de se renseigner sur la façon de faire, de voir si la classe marche, si les élèves prennent intérêt à la parole du professeur, si on les interroge avec intelligence, si les explications sont suffisantes, si l'attention est réelle et d'habitude. Il n'est pas besoin pour tout cela d'être grand clerc en la matière; il suffit de connaître les enfants, de savoir ce qui est à leur portée et de ne pas être un pédant. Un agrégé de physique ou de mathématiques jugera très exactement un professeur de rhétorique, d'histoire, de grammaire, s'il sait se tenir à son rôle d'observateur. Après la classe, s'il a des doutes sur la valeur de

l'enseignement, sur la méthode suivie, il pourra, en quelques instants de conversation avec le professeur, les dissiper ou les confirmer, donner un conseil, proposer une amélioration, sans prétendre y contraindre. Il n'y a là rien qui attente à la liberté du professeur : il n'y a que l'exercice d'un droit qui nous a toujours paru indiscutable, et qui n'a été discuté que pour avoir été quelquefois exercé sans discernement.

La conséquence à tirer de ce qui précède, c'est que les fonctions de proviseur sont difficiles, très difficiles, et en même temps de beaucoup plus grande conséquence qu'on ne se l'imagine généralement. La prospérité ou la décadence de nos lycées sont entre les mains des proviseurs, on ne saurait trop le redire, et pour leur rappeler à eux-mêmes leur propre importance, et pour provoquer sur cette question les salutaires réflexions de tout le personnel de l'enseignement secondaire.

Il suit naturellement qu'on ne conservera jamais trop longtemps à la tête d'un établissement un proviseur qui a su réussir ; que l'avancement de lycée à lycée ne peut, dans ces fonctions, être donné qu'au choix; enfin qu'il faut apporter un soin minutieux au recrutement du provisorat.

C'est pourquoi nous ne pouvons adopter complètement l'idée de supprimer le stage du censorat. Sauf dans des cas que nous considérons comme exceptionnels, et dans lesquels une part énorme sera toujours laissée à la chance, nous estimons qu'on ne peut devenir proviseur qu'après un sérieux apprentissage. Les difficultés innombrables qu'on rencontrera doivent être connues d'avance. Ces difficultés, les professeurs ne les connaissent pas. Ils ne sont pas mêlés assez intimement à la vie de la maison pour en avoir autre chose qu'une idée vague. Le censeur les voit nettement ; il apprend comment on les tourne, et plutôt comment on les prévient; il se façonne aux divers personnages qu'il devra tenir lorsque à son tour il sera chef de maison; il étudie la machine, en facilitant sa marche. Son rôle, à la vérité, est souvent désagréable, — il l'est toujours, plus ou moins, d'être en sous-ordre, — mais ce rôle est bien défini. Dans une maison bien tenue, la place du censeur reste assez considérable pour que toute son activité puisse s'y employer utilement. Tout le mal vient quelquefois de ce que le proviseur en veut trop faire, sous le prétexte de tout voir, et il y a des chances pour que ces proviseurs-là aient été d'assez médiocres censeurs, ou de ce que le censeur veut jouer au proviseur, et ce ne sera pas toujours ceux-là qui seront plus tard les meilleurs administrateurs. Mais si le recrutement se fait bien, chacun tiendra sa place, sans empiéter sur le voisin, et le stage du censorat, même si la valeur de la personne permet de l'écourter, restera la meilleure école des bons proviseurs.

Toutes ces réflexions nous venaient à propos de la phrase du rapport de M. Ch. Dupuy sur les relations des proviseurs avec les instituteurs ruraux. Pour que ces relations puissent s'établir, ne faut-il pas en effet qu'elles soient basées sur l'autorité personnelle des proviseurs, sur la surface morale qu'ils présentent, et pour avoir l'autorité au dehors, ne doivent-ils pas l'avoir d'abord au dedans? Ne doit-on pas aussi chercher à améliorer autant qu'il sera possible leur situation matérielle, signe extérieur de l'estime où on les tient, et récompense bien légitime de leur vie d'abnégation? Évidemment M. Charles Dupuy pense à tout cela. S'il ne le dit pas formellement, nous croyons que, sans subtilité, on peut admettre qu'il le fait entendre; et nous l'en remercions.

Ainsi on comprend que les proviseurs sont les meilleurs ouvriers de la prospérité de l'enseignement secondaire, on comprend aussi qu'il est nécessaire d'assurer aux maîtres répétiteurs les moyens de conquérir leurs grades. C'est ce qui ressort évidemment de la réduction de 57,400 francs proposée au chapitre des Facultés, sur le crédit des bourses de licence et d'agrégation. Nous nous sommes déjà expliqué sur ce sujet; nous devions toutefois faire remarquer cette réduction très caractéristique et appeler la réflexion sur cette partie du rapport, qui n'est pas la moins suggestive. Le répétitorat doit devenir la pépinière de l'enseignement secondaire : M. Ch. Dupuy l'indique par ses propositions, comme il l'avait déjà marqué précédemment, et dans ses discours à la Chambre, et par l'influence qu'il a eue sur la réforme du répétitorat. L'enseignement supérieur n'y perdra rien, et dût-il momentanément y perdre quelque chose, que cette perte nous paraîtrait supportable au prix des avantages qu'en retirera l'enseignement secondaire. C'est de lui qu'il faut s'occuper maintenant, parce qu'en fin de compte c'est lui qui assurera l'avenir.

Si l'on doit le réformer encore, comme nous ne pouvons renoncer à le faire, que ce soit avec sagesse et lenteur, et pour ainsi dire sans qu'on s'en aperçoive : nous n'avons jamais demandé autre chose; le temps et la raison réussiront où ont échoué le caprice et l'incohérence des vues. En attendant, appliquons-nous à tout ce qui peut rendre plus forte, plus unie et plus respectable l'administration de nos lycées, plus solide leur régime intérieur. Proviseurs, censeurs, professeurs, répétiteurs, nous avons tous même devoir et même intérêt. L'Etat nous confie la charge de préparer, tous ensemble, la jeunesse qui le dirigera plus tard. N'y a-t-il pas là de quoi donner du courage aux plus timides et de la patience aux plus indociles?

JULES GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. Léo Claretie, *ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de l'Université* (22 mai 1891).

M. Léo Claretie, petit-cousin de l'aimable membre de l'Académie Française qui administre la Comédie-Française, paraît appartenir à la catégorie des normaliens sur qui l'Université aurait tort de faire fonds. Professeur, il est en congé et il consacre les loisirs qu'il s'est faits à rédiger des journaux, quand il ne rédige pas ses thèses. L'avis général est qu'il suivra la voie des Sarcey, des About, des Lemaître. Grand bien lui fasse. S'il a le talent de ses devanciers, grand bien lui fera.

Du talent, il en a; un talent facile et qui brille volontiers. Il doit même en avoir beaucoup, puisqu'il en a mis jusque dans sa thèse latine (*De P. Papinii Statii Silvis*, 1891. Larousse, 85 p.). Mais le talent, paraît-il, ne suffit pas en Sorbonne, car cette thèse n'y a reçu qu'un accueil à demi favorable. Elle est pourtant bien curieuse! Sous les mots latins on y retrouve le jargon boulevardier des gazettes à la mode, ce qui fait vraiment le plus drôle d'effet. Dans ces pages latines, il est question des... reporters! *Scribæ qui nobis moræ impatientibus quæque extemplo enarrant.* Voilà la périphrase. Elle est, à vrai dire, si peu claire qu'il a fallu mettre en note l'affreux mot anglais devenu français. Ce latin-là est si amusant que c'est à n'en point reprocher les fautes à l'auteur. Il a l'air de si peu y tenir, à son latin!

Tient-il beaucoup plus à son Stace? On peut en douter. D'abord, il l'a coupé en deux, laissant de côté les poèmes épiques pour ne s'occuper que des *Silves*. C'était son droit, et il donne même d'avoir usé de ce droit un motif qui n'est pas absolument sans valeur, à savoir que c'est dans les *Silves* surtout que sous l'auteur on trouve l'homme. Mais si, dans ces pages, on trouve l'homme aussi peu que le latin? Tel est le cas. Comme bien d'autres candidats, M. Claretie paraît avoir eu pour principe que l'antiquité ne peut plus être regardée comme aimable par elle-même. Il faut la faire passer comme on fait passer une pilule ou une boisson amère. Et alors, on multiplie les citations en français et en langues étrangères. Si l'on faisait le compte de la place qu'occupent ici Victor Hugo (la cage sans

oiseau, la maison sans enfants, ce qui est nouveau, n'est-ce pas?), André Theuriet, Théophile Gautier, Leconte de Lisle, Mme Ackermann, Nisard, pour ne pas parler de Boileau et de Lebrun, qui sont du vieux jeu, on verrait ce qui reste à Stace.

M. Claretie paraît s'être tout simplement proposé de résumer les impressions que lui avait procurées une lecture rapide des *Silves*. Que ce fussent de pures impressions, c'est ce qui a paru en ceci principalement que l'auteur n'est nullement philologue. Il cite le texte sans exactitude, il invente des éditions qui n'existent point. Le développement des idées est facile; mais ces idées sont si peu nombreuses, si peu neuves, si peu originales! Vous croyez que M. Claretie aura comparé Stace à ses contemporains et cherché dans les monuments du temps — par exemple les peintures et les bronzes de Pompéi — des rapprochements intéressants? Non, non! les termes de comparaison, ce sont les poètes de notre siècle dont on a lu plus haut les noms.

Vraiment, ce pauvre Stace n'a pas de chance. Nisard n'avait parlé de lui que pour montrer en Victor Hugo un de ses succédanés. M. Claretie nous montre en lui le père du.... journalisme. Oh! le mot y est, et en français, et au beau milieu du latin. Père du journalisme, pourquoi? Parce qu'il décrit des bibelots et conte les minuties de la vie journalière : la prison d'un perroquet, une barque qui entre dans le port, un phare qui éclaire, un paysan tout sale qui rentre chez lui. Mais s'il le fait avec cet *amabile*, ce *molle*, ce *facetum* que notre candidat ne peut lui dénier? Mais s'il ne le fait pas pour le public, pour gagner de l'argent? S'il n'a d'autre but que le plaisir d'un ami; si ses descriptions sont d'une précision extraordinaire, comme on peut s'en assurer toutes les fois qu'il est possible de vérifier? Si la sécheresse qu'on lui reproche provient uniquement de ce qu'il ne décrit pas pour le plaisir de décrire et pour faire voir ce que lui-même il n'a pas vu?...

Vous pouvez après cela l'appeler « critique d'art », — ce mot-là aussi y est, — et dire qu'il est le devancier de Théophile Gautier, de Banville, de M. de Heredia. Vous pouvez, comme Nisard, vous servir de lui pour « bêcher » Victor Hugo, qui a bien autrement de portée poétique. Tous les deux ont cette imagination, cette mémoire puissantes qui étaient, au dire de Nisard, tout le talent d'Hugo, et qui sont, au dire de M. Claretie, tout le talent de Stace. L'un et l'autre ont bien parlé des enfants, l'un fait penser à l'autre, et M. Claretie, qu'on n'accusera pas d'être hugolâtre, émet ce vœu et le regarde

comme hardi, qu'on lise Victor Hugo aussi longtemps qu'on a lu Stace. Il ne rappelle pas, d'ailleurs, sans à propos que Claudien, Ausone, Sidoine Apollinaire, ont imité Stace; que Stace recevait Virgile au seuil du purgatoire de Dante. Il aurait pu ajouter, puisqu'il était en veine de sévérité, que le moyen âge avait donné la mesure de son intelligence esthétique en préférant Stace à Virgile.

Une bonne note pour terminer. Quand M. Claretie a des autorités, il les cite, fussent-elles au nombre de ses juges. Nous voyons dans sa thèse figurer Cartaultus, M. Cartault. Sur des pensers nouveaux, le candidat ne nous offre point une prose antique, loin de là; mais antique ou moderne, peu importe : nous savons bien qu'on ne l'y reprendra plus.

En français comme en latin il s'est montré journaliste brillant, et trop moderne encore peut-être au gré de la Faculté (*Essai sur Lesage romancier, d'après de nouveaux documents,* 1890. Armand Colin, 447 p.). C'était son droit, comme pour Stace, de couper Lesage en deux et de ne s'occuper que du romancier, surtout si, pour le faire, il pouvait s'appuyer de nouveaux documents. Le malheur est que ces documents, s'ils sont nouveaux, ont été accusés de n'apprendre rien de nouveau. Alors à quoi bon? A jeter de la poudre aux yeux? Le reproche en a été discrètement risqué. Ce grand étalage d'érudition a paru aboutir à trop peu de chose, et l'on a semblé surpris de voir dans ce travail se produire tantôt l'érudit, tantôt le journaliste, dans une disparate singulière.

Oyez la phrase de début : « On se rend encore aujourd'hui de Vannes à Sarzeau comme au temps où le jeune Alain René Lesage se hissa avec son coffre d'écolier dans la diligence de Sarzeau pour aller au collège des jésuites de Vannes. » Voilà le journaliste, ou le romancier, n'est-ce pas? Mais que pense l'érudit de la « diligence »? Il n'y avait alors que des coches, des pataches, des carrosses, qu'on finit par appeler « carrosses de diligence », pour indiquer que la tortue marchait un peu moins lentement. M. Claretie semble s'étonner qu'on lui reproche ce petit anachronisme.

On lui eût été plus indulgent s'il avait jeté quelque clarté sur les parties obscures de la vie de Lesage, notamment sur les années qui précédèrent celles où, s'engageant au théâtre de la foire, il eut son pain assuré par 4,000 livres de gages. C'était impossible? Soit. Alors passons aux œuvres. Ici, le journaliste est plus à son aise et fort agréable à lire. Peut-être manque-t-il quelquefois de justice. Il prétend que le *Diable Boiteux*, premier roman de Lesage, est son

unique roman, en ce sens que les autres se borneront à le reproduire. Voilà qui est bien sévère pour *Gil Blas*. Si la composition y laisse à désirer, ce n'est pas du moins une œuvre à tiroirs. Ce personnage qui fait tant de vilenies sans parvenir à gagner notre mépris est, après tout, le centre de l'ouvrage, dont l'unité consiste dans l'éducation d'un homme par la réalité. Que Lesage ait trop sacrifié à la mode, qu'il ait eu tort d'intercaler des nouvelles espagnoles qui détournent l'esprit de l'action, comme on faisait depuis Don Quichotte, c'est incontestable ; mais pour s'affranchir de la mode, il faut du génie, et Lesage n'avait que du talent. Il imite, imite, imite, et ce n'est pas par leurs bons côtés que nous imitons les gens.

La grosse question, si tant est que c'en soit encore une, c'est le plagiat. En fait, l'original espagnol que Lesage aurait traduit, comme on le prétend en Espagne, n'a jamais été retrouvé. M. Claretie ne pouvait, ici, rien produire de nouveau ; il s'est borné à présenter un exposé intéressant du débat. Le style, dit-il, est français, les aventures sont le plus souvent françaises et même parisiennes. Donc le fond et la forme sont nôtres ; assez de flots d'encre versés sur cette question ! Peut-être ne voit-on pas suffisamment que le jésuite Isla qui en a fait l'historique et la critique s'est moqué de ses lecteurs, et aussi de lui-même, ce qui était peut-être le mieux qu'il pût faire. Peut-être l'originalité de Lesage n'est-elle pas assez énergiquement défendue dans cette thèse. Comme Stace, Claretie a du *molle et facetum*. Ce qu'il fallait dire, à mon avis, c'est que Lesage, quoiqu'il imite beaucoup et de très près, n'est pas un imitateur. Il s'est inspiré admirablement de la littérature et des mœurs de l'Espagne. S'il ne l'avait pas fait, il aurait eu le plus grand tort d'écrire sur ce pays. Lesage manque de distinction ? Mais pour le Parisien, tout ce qui est méridional n'en manque-t-il pas toujours plus ou moins ? En d'autres termes, la conception de ce qui est distingué n'est-elle pas tout autre chez l'Italien, l'Espagnol, le Provençal, le Languedocien, le Gascon, que chez le Normand, le Picard et l'Anglais ? En tout cas, le style de Lesage est de très bon aloi, M. Claretie le caractérise très bien, avec pièces à l'appui. Il nous fournit plus de renseignements que nous n'en trouvons même dans Sainte-Beuve, et il se fait lire avec plaisir.

On lui a reproché, comme dans son autre thèse, d'être trop moderne. Il essaye bien de sauver ses néologismes de jargon ou d'argot par des guillemets ou des italiques, mais c'est roide tout de même de voir faire leur apparition en Sorbonne les « coulissiers », les « reporters », les « salonniers », les « gendelettres », les « soi-

reux », les « décadents », les « déliquescents », les « symbolistes », les « symbolards ». Invité à dire ce qu'il entendait par ces jolis mots-là, M. Claretie, malgré tout son esprit et sa connaissance des choses, n'a rien pu dire qui ressemblât à une définition, à une appréciation, de telle sorte que M. le Doyen, impatienté, a fini par lui dire : — Eh bien ! alors, ce n'est rien. C'est entendu, passons.

On avait cru relever dans la thèse une inoffensive épigramme contre les Allemands, dont le candidat, d'ailleurs, s'est déclaré innocent comme l'enfant qui vient de naître. Elle ne lui en a pas moins valu cette mercuriale que, quand on n'est pas dans les meilleurs termes avec un peuple, il y a de la dignité à lui épargner les épigrammes, celles principalement qui peuvent être retournées contre celui qui les décoche. Il va sans dire que si nous sommes assez maladroits pour reprocher sa paille au voisin, quand nous avons dans l'œil une poutre de même famille, nous sommes de triples imbéciles. Mais qu'il nous soit interdit, parce que nous ne prenons pas l'épée contre eux, de risquer le moindre coup d'épingle, je ne saurais l'admettre. Ce ne sont pas des coups d'épingle qu'on nous donne au delà du Rhin, ce sont d'énormes coups de massue, et tous les jours renouvelés. Un Allemand ne peut parler de la France et des Français sans leur dire les choses les plus désagréables. Un d'eux, bien avant la guerre de 1870, voulait un jour m'avouer que nos lois étaient bonnes. Mais l'avouer ainsi tout simplement, au risque de me faire plaisir, était au-dessus de ses forces, et voici comment il libella son compliment : « — Les Français ont bien des défauts, mais ils ont de bonnes lois. » — Et vous voulez que nous supprimions l'épingle, que nous mettions des gants de velours pour toucher à ces bienveillants voisins ? Ce serait de la duperie, et nous avons été trop longtemps dupes.

Ce qu'il ne faut pas faire, c'est de menacer, d'avoir toujours à la bouche le mot de « revanche ». Sur ce point, personne ne dira mieux que Gambetta ce qui convient ; mais, n'en déplaise à Philinte, je continuerai à déclarer :

> A Dorilas qu'il est trop importun,
> Et qu'il n'est à la cour oreille qu'il ne lasse
> A conter sa bravoure et l'éclat de sa race,

et sa vertu, et le reste, et son art de composer, et son savoir impeccable. Quand Dorilas mettra des gants pour parler de nous, il sera temps d'en acheter pour parler de lui.

P.

EXTRAITS DU RAPPORT

SUR LE BUDGET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE POUR 1892

PRÉSENTÉ

par M. CHARLES DUPUY

Député de la Haute-Loire.

Bourses de licence et d'agrégation.

Réduction du crédit de 1891 de.....	617.400 fr.
à.....	560.000
Soit une diminution de.....	57.400 fr.

Cette différence n'a pas été inspirée seulement par un désir d'économie. Elle a une portée plus grande. Elle résulte de la constatation de l'encombrement de l'enseignement secondaire. Cet encombrement est réel. On a beau dire que l'Etat ne doit rien aux boursiers de licence et qu'il n'a aucun engagement envers eux. En fait, les candidats à la bourse de licence sont des candidats éventuels aux emplois d'enseignement. Quand l'enseignement supérieur les a faits licenciés, ils demandent à l'enseignement secondaire de les faire professeurs, et l'on sait combien celui-ci est empêché de les satisfaire. Un chiffre expliquera cet embarras : sur 1,852 maîtres répétiteurs, il y a 450 licenciés. Personne ne nie l'utilité des bourses de licence et les avantages que l'enseignement supérieur retire de leur institution. Mais ces avantages ne sauraient exister au détriment de l'enseignement secondaire. Ne voir que les facultés et ne pas voir les lycées et collèges, c'est omettre la moitié de la question. Les facultés, au surplus, n'ont pas à s'émouvoir outre mesure de la diminution du nombre des boursiers, qui représentent à peine 11 o/o du total de leurs étudiants.

Dans ces conditions, la Commission a adopté les résolutions suivantes :

1° Elle a réduit de 57,400 francs le crédit des bourses de licence et d'agrégation, en faisant porter la réduction proportionnellement sur les deux catégories de bourses : on doit, en effet, commencer à se préoccuper du nombre croissant des agrégés comme on se préoccupe de la surproduction des licenciés. On avait dit : aux agrégés les lycées; aux licenciés les collèges. Et on voit des agrégés dans les collèges et des licenciés dans le répétitorat.

Voici d'abord les chiffres votés pour 1891 :

a) Bourses de licence.....	347.400 fr.	617.400 fr.
b) Bourses d'agrégation.....	270.000 fr.	

La réduction de 57,400 devant affecter proportionnellement à leur valeur les chiffres de 1891, ceux de 1892 seraient les suivants :

a) Bourses de licence.....	315.000 fr.	560.000 fr.
b) Bourses d'agrégation.....	245.900 fr.	

2° La Commission demande que le taux des bourses soit porté de 1,200 à 1,500 francs pour la licence, et de 1,500 à 1,800 francs pour l'agrégation (1).

A l'avantage de réduire le nombre des boursiers, cette mesure joindrait celui d'assurer aux titulaires des ressources suffisantes qui les dispenseraient de demander, comme beaucoup sont forcés de le faire aujourd'hui, un supplément aux leçons particulières. Ces leçons leur prennent une partie du temps qu'ils devraient donner tout entier aux travaux des facultés et à leurs études personnelles.

Il suit de cette observation une seconde conséquence sur laquelle la Commission croit devoir insister, à savoir la nécessité de ne pas fractionner les bourses. Il faut que le nombre des bourses et celui des boursiers coïncident. Aujourd'hui, il y a excédent du second nombre sur le premier, à cause de l'habitude prise de concéder des demi-bourses et des trois quarts de bourses. C'est une pratique à abandonner, sauf dans les cas exceptionnels, par exemple, dans le cas où la famille du boursier réside au siège de la Faculté.

3° La Commission, toujours guidée par la pensée d'accommoder le système des bourses à la fois aux intérêts de l'enseignement supérieur et à ceux de l'enseignement secondaire, et persuadée que la question des bourses est liée, au fond, avec celle du répétitorat, en tant qu'il s'agit du recrutement personnel des lycées et des collèges, émet l'avis que la surproduction signalée serait évitée, si l'administration fusionnait en quelque sorte les deux origines en attribuant aux maîtres répétiteurs le plus grand nombre possible de bourses.

Il y a actuellement trois pépinières du personnel des lycées et collèges, pour l'enseignement classique :

L'École normale supérieure;

Le répétitorat;

Les bourses des Facultés.

Les élèves de l'École normale séjournent peu dans les lycées et parfois ne font qu'y passer; à la faveur des maîtrises de conférences et des cours complémentaires, ils entrent de très bonne heure dans l'enseignement supérieur, à telles enseignes qu'il a été sérieusement question de recruter directement cet enseignement à l'Ecole normale et de cesser, sauf de rares exceptions, de demander à celle-ci des professeurs pour l'enseignement secondaire.

Quant aux répétiteurs et aux boursiers, ils forment un total exagéré pour les besoins du recrutement. Or il ne saurait être question de réduire ce total en supprimant les boursiers, ce qui serait une œuvre mauvaise en soi et qui compromettrait l'avenir de l'enseignement supérieur. Donc

(1) Le ministre a déclaré que cette modification serait faite dès le mois d'octobre 1891.

il n'y a qu'une issue (1) : la réduction à l'unité des deux éléments par l'attribution des bourses aux répétiteurs, en règle générale, avec les exceptions nécessaires, bien entendu. Expliquons-nous nettement sur cette pénétration des deux personnels.

Pour les bourses d'agrégation, attribuées sans concours, pas de difficulté. Le ministre peut en conférer autant qu'il le faudra aux maîtres répétiteurs licenciés.

Ce qui demande examen, c'est l'attribution des bourses de licence, attribution résultant d'un concours. On dit que les répétiteurs peuvent subir le concours comme les candidats non répétiteurs. Rien de plus exact, et, en apparence, en droit, il y a égalité entre tous les candidats. Mais, en fait, il en va tout autrement. Les candidats qui passent l'examen au sortir de leurs études ont un avantage incontestable sur ceux qui ont dû, pour vivre, solliciter un emploi de répétiteur et qui ont eu le double souci du service quotidien et de la préparation à l'examen.

Comment ne pas tenir compte de cette circonstance ? N'est-il pas naturel de reconnaître les services des répétiteurs en leur accordant à l'examen des bourses une immunité de points ? Il y a une sorte de balance à établir entre le mérite intellectuel et le mérite professionnel. C'est un coefficient à fixer. Nul doute que les répétiteurs ne soient d'excellents boursiers. Ils auront bientôt retrouvé tous leurs moyens, dès qu'ils auront le loisir et l'entraînement de la Faculté. Ils apporteront aux travaux de la Faculté plus de maturité, plus de solidité que les autres candidats. Ne font-ils pas déjà partie de l'Université ? Ne reviendront-ils pas sûrement dans ses rangs, avec le double avantage du grade conquis et de l'expérience acquise ? Nous ne verrons pas alors des boursiers, une fois munis d'un grade obtenu par les soins de l'Université, aller, soit par goût personnel, soit par la nécessité de vivre et l'impossibilité d'attendre un poste hypothétique, consacrer à l'enseignement libre leur savoir et leur travail.

On objecte qu'il y a des intelligences d'élite que ce système risquerait d'éliminer. D'abord, les intelligences d'élite, au temps où nous vivons, ne risquent pas d'être arrêtées dans leur essor. Mais le concours restant ouvert, qu'y a-t-il à craindre ? A supposer que les répétiteurs prennent les deux tiers ou les trois quarts des bourses, ces esprits rares dont on se préoccupe avec tant de raison auront encore une belle part, et on doit souhaiter que cette part soit toujours prise par de tels esprits.

En résumé, la Commission demande, au nom des intérêts solidaires de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, que les bourses soient, dans une très large proportion, attribuées aux maîtres répétiteurs ; — que leur taux soit porté de 1,200 et 1,500 francs à 1,500 et 1,800 francs, et qu'elles ne soient fractionnées que très exceptionnellement. Elle opère enfin sur le crédit une réduction de 57,400 francs.

(1) De bons juges estiment qu'on pourrait utilement écouler une partie du trop-plein des licenciés sur les écoles normales primaires ; de ce qui est aujourd'hui l'exception, ils feraient la règle générale, dans l'intérêt de l'enseignement primaire, dont le niveau ne pourrait que s'élever par ce recrutement. La question vaut qu'on y pense ; elle est très complexe ; au fond c'est la question de la solidarité des trois ordres d'enseignement. Mais ne créerait-on pas ainsi dans les écoles normales une dualité de personnel qui pourrait avoir ses inconvénients ? Et que ferait-on de l'école de Saint-Cloud et des certificats institués pour le professorat des écoles normales ?

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1891

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

Dissertation sur une question de philosophie.

La différence des *Sens* et de l'*Entendement* est-elle un différence de nature ou une différence de degré ?

Dissertation sur une question d'histoire de la philosophie.

Rapports et différences de la philosophie de Malebranche et de la philosophie de Spinosa.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Histoire du moyen âge.

La grandeur et la décadence de l'Empire germanique au moyen âge.

Histoire ancienne.

La rivalité d'Athènes et de Sparte.

Histoire moderne.

Le rôle de la Suède en Europe au XVIIe siècle.

Géographie.

L'Asie centrale depuis les embouchures de l'Amou Daria et du Sir Daria jusqu'à la mer Orientale et à la mer du Japon.

AGRÉGATION DES SCIENCES NATURELLES

Zoologie.

Les Reptiles. Organisation générale. Etude comparée des appareils, en insistant sur le squelette et sur l'appareil de la circulation. Traits caractéristiques du développement.

Caractères des principaux groupes de Reptiles vivants.

Botanique.

Type floral des Monocotylédones : modifications de ce type dans les principales familles.

Examiner, à l'aide des données anatomiques et morphologiques, la situation et l'importance du groupe des Monocotylédones dans les Phanérogames.

Géologie et Paléontologie.

Principaux groupes de Lamellibranches fossiles. Faire ressortir, par la comparaison avec nos connaissances sur les espèces actuelles, les déductions que cette comparaison peut fournir sur les conditions dans lesquelles ces Mollusques ont vécu pendant les temps géologiques.

Composition sur une question relative aux méthodes et aux systèmes dans les sciences naturelles.

De la genèse des êtres vivants. — Examiner les modifications apportées par les recherches expérimentales aux idées qui ont été émises sur cette question.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SCONDAIRE SPÉCIAL
(SECTION SECONDAIRE ET ÉCONOMIQUE).

Composition française.

Montaigne dit dans ses *Essais* (L. II, ch. x) :

« Je ne cherche aux livres qu'à m'y donner du plaisir par un honneste amusement ; ou, si j'estudie, je n'y cherche que la science qui traite de la connaissance de moi-mesme, et qui m'instruise à bien mourir et à bien vivre. »

Montrer que Montaigne cherche dans ses lectures, non seulement les plaisir de l'honnête homme, mais encore la connaissance du cœur humain et des ressources pour fortifier son âme. Expliquer par là sa préférence pour certains genres d'ouvrages et pour certains écrivains.

Histoire.

Etat comparé de la France à l'avènement et à la mort de Henri IV.

Géographie.

Le royaume des Pays-Bas (avec carte).

Législation usuelle.

Etudier les règles du Code civil et des lois postérieures sur les enfants d'étrangers nés en France ; déterminer leurs rapports avec les lois de recrutement militaire.

Economie politique.

Déterminer le caractère et le rôle économique du billet de banque en France et à l'étranger.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL.

Ordre des lettres.

Littérature.

Boileau, dans une lettre à Brossette (10 novembre 1699), s'exprime ainsi : « Il y a de l'agrément dans ce livre (*Télémaque*) et une imitation de l'*Odyssée* que j'approuve fort. L'avidité avec laquelle on le lit fait bien voir que si on traduisait Homère en beaux mots, il ferait l'effet qu'il doit faire. Je souhaiterais que M. de Cambrai eût fait son Mentor un peu moins prédicateur, et que la morale fût répandue dans son ouvrage un peu plus imperceptiblement et avec plus d'art. Homère est plus instructif que lui, mais ses instructions ne sont pas des préceptes ; elles résultent de l'action du roman, plutôt que des discours qu'on y étale. »

Ce jugement vous paraît-il fondé ?

Thème allemand ou anglais.

Qu'il fasse beau, qu'il fasse laid, c'est mon habitude d'aller, sur les cinq heures du soir, me promener au Palais-Royal. Une après-dînée j'étais là, regardant beaucoup, parlant peu et écoutant le moins que je pouvais, lorsque je fus abordé par un des plus bizarres personnages de ce pays, où Dieu n'en a pas laissé manquer. C'est un composé de hauteur et de bassesse, de bon sens et de déraison ; il faut que les notions de l'honnête et du déshonnête soient bien étrangement brouillées dans sa tête, car il montre ce que la nature lui a donné de bonnes qualités sans ostentation, et ce qu'il en a reçu de mauvaises sans pudeur. Au reste, il est doué d'une organisation forte, d'une chaleur d'imagination singulière et d'une vigueur de poumons peu commune. Si vous le rencontrez jamais, et que son originalité ne vous arrête pas, ou vous mettrez vos doigts dans vos oreilles, ou vous vous enfuirez.

DIDEROT.

Histoire.

La société au moyen âge. — Le régime féodal. — Le servage. — Affranchissement des villes.

Géographie.

L'Allemagne du Sud (Bade, Wurtemberg, Bavière). Insister sur la géographie économique. — Croquis sommaire.

Droit civil.

De la condition des étrangers en France.

Economie politique.

Des crises commerciales et industrielles. — Leurs causes et leurs remèdes.

BIBLIOGRAPHIE

Émile Ferrière. — *La Vie et l'Ame.* 1 vol. in-18. Paris, Alcan, 564 pages.

Dans un volume intitulé : *La Matière et l'Energie*, M. Ferrière a exposé une théorie mécanique de l'univers qui l'a conduit aux conclusions suivantes :

1° Identité substantielle de la matière et de l'énergie ; 2° Eternité de la matière et de l'énergie ; il n'y a que des changements de formes ; 3° Unité des lois de la matière et de l'énergie partout l'univers ; 4° Fin de la vie dans l'univers par suite de l'établissement de l'énergie en équilibre stable.

Son présent volume a trois parties. Dans l'une, il expose les faits physiques et physiologiques qui concernent les conditions générales et nécessaires du fonctionnement de la vie ; il conclut à l'unité de la vie chez les animaux et les végétaux. L'âme est étudiée dans la seconde au point de vue des conditions vitales, de la pathologie, de l'embryogénie, ainsi qu'au point de vue comparatif avec l'âme des animaux : elle apparaît à l'auteur comme la fonction du cerveau. Dans la troisième, il étudie les rapports de l'âme avec la matière et l'énergie : la vie est le second mode général de l'énergie universelle ; l'âme est un mode particulier de l'énergie vitale.

Le système de M. Ferrière n'est pas le matérialisme, ce n'est pas non plus le dynamisme ; c'est un système unitaire, pour lequel la matière et la force, identiques et inséparables, constituent les deux aspects sous lesquels l'esprit humain conçoit la substance. Les stoïciens et Spinoza l'ont exposé comme une métaphysique *à priori*, comme une hypothèse dépourvue de la vérification expérimentale. M. Ferrière a tenté de montrer que l'ensemble des faits acquis par la science contemporaine nous oblige à admettre l'unité de substance ou un spinozisme expérimental : la substance est ce que l'esprit humain conçoit comme le fond permanent qui se manifeste extérieurement sous la forme matière-énergie.

On accorderait volontiers à M. Ferrière que les faits produits par lui sont définitivement acquis à la science, au moins pour la plupart, voire même qu'il a suivi, en les réunissant, la méthode expérimentale telle que la définissait Claude Bernard. On ne lui accordera pas que la science puisse trancher les questions métaphysiques en justifiant un des systèmes nés avant qu'elle eût pris son développement. Comme je le faisais remarquer à propos du livre de M. Naville, la science n'est ni matérialiste, ni spiritualiste, ni déiste, ni athée ; elle prépare, elle ne donne pas les solutions métaphysiques. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne soit intéressant, et pour les savants et pour les philosophes, de rencontrer des systèmes qui, comme celui de M. Ferrière, essayent par une ample synthèse de montrer comment la science moderne peut s'adapter à une conception ancienne.

F. Picavet.

F. Howard Collins. — *Résumé de la philosophie de Herbert Spencer*. Traduction française par Henry de Varigny. 1 vol. in-8° de la Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris, Alcan, 1892, 568 pages.

M. Howard Collins s'est proposé de donner, sous une forme condensée, les principes généraux de la philosophie de Spencer, en se servant autant que possible de ses propres expressions. Chaque section a été à peu près réduite au dixième. Cet abrégé, dit-il, représente la *Philosophie synthétique* comme on pourrait la voir au travers d'un verre diminuant; les proportions primitives se conservant entre les différentes parties.

Ce résumé comprend cinq parties : la première (p. 1 à 65) correspond aux *Premiers principes;* la seconde (p. 65 à 185), aux *Principes de biologie;* la troisième (p. 185 à 339), aux *Principes de psychologie;* la quatrième (p. 339 à 513), *aux principes de sociologie;* la cinquième (p. 513 à 542), aux travaux sur la morale.

M. Spencer a écrit une préface pour l'abrégé de M. Howard Collins. Son mauvais état de santé, dit-il, l'a empêché de le lire en entier, mais les parties qu'il en a lues, prises au hasard, lui ont paru très bien faites; les résumés, clairs et exacts. Lui-même, en trois pages et pour ouvrir la voie à l'abrégé de M. Collins, il donne un exposé succinct des principes cardinaux développés dans les ouvrages publiés ou à publier. Une table alphabétique des matières fort bien faite permet de trouver immédiatement les diverses parties de l'ouvrage où est abordée une même question.

La lecture de ce *Résumé* ne pourra jamais dispenser de celle des ouvrages de Spencer. Ce dernier prévient lui-même qu'il ne sera point

profitable d'en lire beaucoup à la fois, parce que l'on ne garderait qu'une faible impression d'une longue série de propositions abstraites que n'accompagnent pas des exemples concrets. J'inclinerais à croire qu'elle sera surtout utile à ceux qui ont déjà étudié Spencer. Mais il est si important d'avoir une vue d'ensemble d'une philosophie dont on est loin d'avoir tiré toutes les conséquences pratiques qu'elle comporte, qu'on ne saurait trop remercier M. Howard Collins d'avoir composé ce résumé et M. Henri de Varigny de l'avoir mis à la portée des lecteurs français.

F. Picavet.

Emile Ferrière.— *Les Erreurs scientifiques de la Bible*. Paris, Alcan, 1891, 409 pages.

1° Comparée à la cosmogonie scientifique, la cosmogonie de la Bible est fausse et absurde; 2° Il en est de même de son astronomie; 3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 8°. Les conclusions sont identiques pour la météorologie, la zoologie et la physique.

Or Dieu, d'après la définition même de l'Église, dit M. Ferrière, est la science souveraine. Donc il n'a dicté ni inspiré les théories physiques et naturelles de la Bible. Par conséquent la Bible est une œuvre humaine, exclusivement humaine.

Il ne faudrait pas conclure que M. Ferrière est un ennemi du christianisme. Il croit qu'en acceptant ses conclusions on ouvrirait une libre voie aux investigations de la science, on obtiendrait une notion du Créateur épurée et merveilleusement agrandie, on reconnaîtrait à la Bible sa valeur intrinsèque en la plaçant parmi les plus précieux monuments que nous ait légués l'antiquité. Les âmes sincèrement croyantes et vraiment chrétiennes, dit-il, en se séparant d'une assemblée d'hommes haut placés dans la hiérarchie sociale, mais ignorants et sujets à l'erreur, ne feront que rester fidèles à la doctrine, à l'esprit même de Jésus.

Je suis sûr que le livre de M. Ferrière mécontentera l'« *assemblée d'hommes* haut placés dans la hiérarchie sociale ». Je suis moins sûr que les âmes croyantes et vraiment chrétiennes se laissent convaincre par ses raisonnements.

F. Picavet.

PAUL SOLLIER.— *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile.* 1 vol. in-8° de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, Paris, Alcan, III-276 pages.

C'est dans le service des enfants idiots, arriérés et épileptiques de Bicêtre, dirigé par le docteur Bourneville, que M. Sollier, actuellement conservateur du Musée pathologique, a fait, pendant près de 4 ans, des recherches dont il a voulu dégager, autant que faire se pouvait, les traits généraux et caractéristiques de leur psychologie et tracer ainsi le portrait de l'idiot et de l'imbécile en général.

Dans cet essai de psychologie morbide, M. Sollier, après avoir indiqué les difficultés du sujet et montré que le degré de l'attention peut servir de base à la classification des idiots et des imbéciles, examine successivement la perception des sensations, l'attention, les instincts, les sentiments, le langage, l'intelligence proprement dite, la volonté, la personnalité et la responsabilité.

Il est inutile de recommander le livre de M. Sollier aux psychologues, qui n'ont eu jusqu'ici que trop peu d'ouvrages de ce genre à leur disposition. Mais je crois que la lecture en serait profitable, comme celle de l'*Attention* de M. Ribot et des écrits de Bernard Pérez, à tous ceux qui sont chargés d'instruire et d'élever les enfants. En consultant les 12 planches hors texte qui suivent la table des matières et qui reproduisent des pages d'écriture, des devoirs et des dessins faits par des imbéciles ou des idiots, les professeurs verront que les procédés employés pour faire l'éducation de ces derniers pourraient, en bien des cas, être mis en usage avec les élèves dont le développement intellectuel est anormal ou incomplet.

F. PICAVET.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 290.8.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 9.

CHRONIQUE

Il est dans le projet de loi sur les pensions civiles, présenté par M. Rouvier, ministre des finances, un point sur lequel portera vraisemblablement la discussion, c'est la liquidation de la loi de 1853. Nous avons déjà dit (1) que le projet laissait cette loi porter tous ses effets ; qu'il n'admettait au bénéfice de l'option que les fonctionnaires ayant, au moment de la promulgation, cinq ans de services et au dessous ; que, par suite, il faisait peser sur les finances publiques une écrasante liquidation, sans améliorer le sort des fonctionnaires actuellement en activité de services. Il y a là un double inconvénient.

Les annuités prévues par le projet pour assurer l'exécution simultanée des deux lois sont énormes ; de la douzième à la quarante et unième année, elles se tiennent au-dessus de 80 millions, après être restées de la dix-septième à la trente-huitième année au-dessus de 100 millions, et être montées à plus de 143 millions la trente-troisième année. S'il est d'une administration prévoyante de régu-

(1) Voir le numéro du 16 juillet 1891.

lariser et d'améliorer le service des pensions, qu'il serait bientôt impossible, avec le régime actuel, d'assurer efficacement, n'est-il pas sage de prévoir aussi le cas, où, pour des raisons quelconques, l'Etat viendrait à être incapable de faire face à l'application simultanée des deux lois ?

Si l'on suppose que dans le cours des quarante-huit années nécessaires à la liquidation, les pouvoirs publics se refusent à voter les sommes prévues au projet, sur qui portera la diminution ? Il est permis de craindre que ce soit sur le crédit destiné à liquider la loi de 1853, puisque la situation des fonctionnaires régis par la loi nouvelle sera plus nette et plus solide, et surtout qu'elle n'exigera de l'Etat que des sacrifices légers, en comparaison de ceux que réclamera l'ancienne législation. Si nous prenons au hasard une année, par exemple, la vingt-sixième, l'application de la nouvelle loi, cette année-là, coûtera 25,220,000 francs, tandis que le crédit nécessaire à la liquidation de 1853 sera de 104,909,800 francs, soit une différence de plus de 79 millions. Si les nécessités obligent à opérer des économies, ne sera-t-on pas fatalement entraîné à réduire ce formidable crédit, charge léguée par un autre âge, plutôt que celui de 25 millions, demandé par la nouvelle loi, œuvre sage, raisonnée et juste ? Il nous paraît impossible d'affirmer que cette circonstance ne se présentera pas, et il n'est personne qui en puisse prendre l'engagement. Si elle se présente, c'est la liquidation de la loi de 1853 reculée, c'est le malaise actuel se prolongeant, se reproduisant après des intervalles de calme, au détriment de l'Etat et des fonctionnaires.

Est-il donc indispensable que tous les fonctionnaires auxquels est imposée la loi de 1853, en subissent les conséquences jusqu'à la fin de leurs jours ? Ne peut-on hâter la liquidation et, d'autre part, assurer aux fonctionnaires en activité une partie des bénéfices de la loi nouvelle ? On comprendra qu'il nous soit très difficile de répondre à ces questions. Il ne suffit pas de les étudier théoriquement ; il faudrait pouvoir, avec les documents en main, faire les innombrables calculs, qui montreraient si d'autres opérations que celles que l'on propose, seraient avantageuses à l'État. Ces documents, nous ne les avons pas. Il n'est pas interdit cependant d'indiquer des solutions.

L'article 43 du projet autorise les fonctionnaires comptant moins de cinq ans de services le jour de la promulgation de la loi à opter pour la loi nouvelle. Ceux qui opteront, seront placés dans une situation très satisfaisante : non seulement l'État leur restituera les retenues subies pendant leurs cinq années de services, mais il ajoutera à ce

premier capital, une subvention qui le doublera. Voilà qui est bien; mais pourquoi ce chiffre fatidique de cinq années de services?

Un fonctionnaire A, qui aura cinq ans et un mois des services au moment de la promulgation, se trouvera, par ce seulfait, placé forcément sous le coup de la loi de 1853 : en vertu des dispositions transitoires, on ne pourra lui refuser sa retraite quand il aura soixante-cinq ans d'âge et trente-cinq ans de services; il ne sera pas propriétaire de ses retenues; ni sa veuve, ni ses enfants n'en jouiront; s'il meurt avant vingt ans de services, ni celle-ci, ni ceux-là n'auront droit à un centime. Un fonctionnaire B, au contraire, entré au service un mois plus tard, pourra obtenir pension à soixante ans, cinq ans avant son collègue; après dix ans de services, il sera propriétaire de son compte-retenues, et s'il décède après cinq ans de services, c'est-à-dire au lendemain même de son option, le même capital sera acquis à sa veuve ou à ses héritiers. N'y a-t-il pas là une différence de traitement purement arbitraire?

L'Exposé des motifs déclare « qu'il n'était pas possible de laisser « aux agents comptant plus de cinq ans de services la faculté de « choisir entre l'ancienne et la nouvelle loi. » « L'option », ajoute-t-il, « eût été toujours préjudiciable à l'État, puisqu'elle eût été « guidée par l'intérêt spécial à chaque fonctionnaire, et l'admission « à la caisse des retraites d'agents comptant déjà de longues « années de carrière, eût obligé l'État au versement immédiat de « capitaux considérables représentant l'ensemble des retenues et des « subventions. »

A notre avis, l'auteur de ce document n'a pas vu où était la solution, solution qui est tout au moins digne d'étude, parce qu'il est parti de ce principe que la loi devait avoir un effet rétroactif. Or ceci nous paraît très discutable. Si l'État peut faire des générosités, tant mieux pour nous, mais nous ne lui en demandons pas, pour diverses raisons; nous lui demandons seulement de tenir les engagements, qu'il n'a pas pris sans doute, mais que l'honneur national l'oblige à remplir. A quoi ont droit les fonctionnaires en activité de service? A l'application de la loi de 1853. S'en suit-il que si l'État adopte une législation nouvelle, il n'y ait pour lui que deux alternatives, ou l'appliquer à tout le monde, avec tous ses effets, même rétroactifs, ou en refuser le bénéfice à tous ceux qui ont débuté sous l'empire d'une autre loi? Il y a pour nous une troisième solution : Liquider les années de service écoulées, jusqu'à la promulgation de la loi nouvelle, d'après la législation de 1853; soumettre, à partir de

la promulgation, tous les fonctionnaires à la loi nouvelle, sans effet rétroactif. Et, si l'on répugne à rendre cette mesure obligatoire, comme le fait l'article 28 de la loi de 1853, laisser à chaque fonctionnaire le droit d'opter entre les deux systèmes. Dans ces conditions, personne ne pourrait se plaindre. Quant à la doctrine appliquée dans l'article 43 du projet, c'est-à-dire la constitution par l'État d'un capital individuel, pour les années écoulées depuis l'entrée au service, elle indique d'excellentes intentions, mais nous devons la considérer comme fausse et dangereuse.

On nous dira peut-être, d'une part que le système que nous proposons sera désavantageux pour les fonctionnaires, d'autre part qu'en leur laissant le droit d'option, on rend impossible toute espèce de prévision de dépenses et on ôte toute consistance au projet.

Sur le second point, nous répondons que la difficulté n'est qu'apparente. Nous savons ce que coûtera la liquidation intégrale de la loi de 1853, c'est une petite affaire d'à peu près trois milliards et demi. Il s'agit donc simplement de voir si chaque fonctionnaire qui consentira à adopter la nouvelle législation pour ses services futurs, en conservant l'ancienne pour ses services passés, causera une augmentation ou une diminution de dépenses. C'est un calcul à faire, et on peut prévoir, par l'inspection du projet qu'il serait plutôt favorable que contraire au système que nous indiquons. Toute diminution de la dépense doit donc être accueillie favorablement, puisqu'en outre elle aura pour effet d'étendre plus vite l'application d'une loi libérale.

Sur le premier point, la situation faite aux fonctionnaires, il faut s'entendre. Que doit rechercher le fonctionnaire? A s'assurer le bénéfice de la retraite et la jouissance des sacrifices supportés par lui, à un âge où il sera trop vieux pour continuer son métier, et assez solide encore pour se laisser vivre. La loi de 1853 lui garantit-elle cette retraite? Théoriquement oui, pratiquement non. A l'heure actuelle, nous savons tous que son application rencontre, surtout chez nous, des difficultés à peu près insurmontables, et, dans l'avenir, tout permet de craindre que l'État ne puisse supporter les charges qu'on lui demande de s'imposer. Il s'agit donc, non de renoncer à un avenir sûr, garanti contre toute éventualité fâcheuse, mais précisément de prendre ses garanties contre les incertitudes futures. Quiconque voudra envisager la question de sang-froid et sans se payer de mots, estimera que l'intérêt des fonctionnaires est de se soustraire à la loi de 1853, dont l'application restera toujours

incertaine en dépit des plus louables intentions. Il vaut mieux sacrifier quelque chose que perdre tout. Encore faudra-t-il prouver qu'il y aura quelque chose à sacrifier. En dehors des avantages reconnus par le projet à leurs femmes et à leurs enfants, en dehors de la propriété des retenues qu'il leur assure et de la certitude d'une pension qu'il leur garantit, nous ne pensons pas, à première vue, que les fonctionnaires aient à perdre quelque chose. Du reste, nous maintenons le bénéfice de l'option; nous réservons le choix de chaque individu, quoiqu'à l'extrême rigueur, la doctrine de l'obligation puisse se soutenir, si l'État et la sûreté même des fonctionnaires y étaient engagés.

En résumé, nous demandons et nous ne sommes pas seuls à penser ainsi, que l'article 43 du projet réserve à tous les fonctionnaires le droit d'opter entre les deux législations, étant bien établi que l'État ne sera tenu envers ceux qui adopteront la législation nouvelle qu'à l'exécution de la loi de 1853 pour les services précédemment écoulés. Un fonctionnaire ayant quinze ans de services au moment de la promulgation, aurait ainsi, s'il se retirait après trente-cinq ans de services, une pension liquidée pour les quinze premières années d'après la loi de 1853, pour les vingt années suivantes d'après la loi de 189... Ce serait, en somme, la situation où se trouvent actuellement les fonctionnaires qui ont débuté avant 1853.

On trouverait dans cette solution le moyen de garantir la liquidation des retraites et peut-être de diminuer les effrayantes dépenses prévues par le projet.

Cela vaut la peine d'y regarder.

JULES GAUTIER.

L'ÉTUDE DE LA LANGUE ANGLAISE
ET LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE

Nous avons lu avec le plus vif intérêt l'article, remarquable à tant d'égards, que M. Morel a publié dans cette même revue (2 juillet 1891) sur la *deuxième langue vivante dans l'enseignement moderne*. M. Morel a fait ressortir en effet, avec toute la force que l'on devait attendre de sa haute compétence, la supériorité de l'anglais sur le grec comme moyen de culture intellectuelle pour les jeunes Français du XIXe siècle, et la place d'honneur qui doit être réservée à cette langue dans l'enseignement moderne. Tous les professeurs d'anglais rendront un hommage sincère à la science de ce maître sympathique, et lui seront reconnaissants d'avoir rêvé pour eux le noble rôle d'éducateurs par excellence.

Mais M. Morel nous semble avoir montré plutôt les résultats que *devrait produire* l'étude de l'anglais que ceux qu'elle *produira en réalité*, ou, en d'autres termes, indiqué la place qui *aurait dû être faite* à cette langue plutôt que celle qui *lui a été faite* par les programmes de l'enseignement moderne. Et nous croyons que les conclusions de notre maître auraient été moins optimistes, s'il avait tenu compte des considérations que nous venons lui soumettre aujourd'hui, et que nous désirons développer pour les lecteurs de la *Revue*.

Nous nous proposons de constater que la place faite à l'anglais par les nouveaux programmes est très restreinte dans l'enseignement moderne, et presque insignifiante dans l'enseignement classique.

Nous essaierons ensuite de prouver que, à cause même du peu de temps accordé à l'étude de cette langue, cette étude ne pourra produire que de bien maigres résultats, en dépit des efforts les plus consciencieux et les plus persévérants des maîtres chargés d'un enseignement condamné à un appauvrissement fatal.

Nous verrons enfin que la réforme qui inflige à l'anglais ce mauvais traitement a besoin d'être modifiée avant la mise même à exécution des nouveaux programmes, si on ne veut pas porter un coup mortel à l'étude de l'anglais dans nos lycées et collèges.

I

A la lecture des programmes de l'enseignement moderne, tous ceux qui se préoccupent de l'avenir et du succès des études anglaises en France, ont dû éprouver une douloureuse émotion.

Pour nous, qui avions suivi avec un intérêt plein d'anxiété le compte rendu des séances du conseil supérieur, au fur et à mesure qu'il nous était apporté par les journaux dans notre coin retiré de province, cette

émotion a été d'autant plus vive que le programme, tel qu'il a été élaboré, ne répond pas du tout aux résultats que les discussions du conseil supérieur avaient permis de prévoir.

Le conseil avait en effet adopté *en principe* le projet du ministre qui attribuait cinq heures par semaine à l'allemand, et cinq heures à l'anglais dans les classes de grammaire de l'enseignement moderne, tandis que, dans les classes supérieures, le nombre d'heures réservé à chacune de ces deux langues était réduit à trois.

Le projet ministériel mettait ainsi les deux langues dans un état d'égalité qui semblait naturel et juste. Nous étions heureux de voir enfin disparaître le privilège, désastreux pour l'étude de l'anglais, dont l'allemand avait joui jusqu'ici par sa situation de langue exclusive exigée aux principales grandes écoles du gouvernement.

Mais, comme il y a loin du *principe* à la mise en *pratique*, ce total de dix heures attribué par le projet ministériel à l'anglais et à l'allemand dans les classes de sixième et de cinquième, se trouve réduit par le programme à six heures, uniquement consacrées à l'allemand.

Quant à l'anglais, il ne prend place parmi les matières du programme qu'à partir de la quatrième. Et encore aura-t-il à redouter dans le Midi la terrible concurrence de l'italien et de l'espagnol. M. Morel, en traitant de la deuxième langue vivante dans l'enseignement moderne, comme si cette deuxième langue était partout et forcément l'anglais, semble négliger cette concurrence. C'est cependant un fait d'une importance capitale ; car on peut affirmer que dans la grande majorité des lycées de la région située au sud d'une ligne imaginaire tirée de Bordeaux à Lyon, l'espagnol et l'italien auront entièrement supplanté l'anglais dans un très petit nombre d'années.

Il arrivera donc ainsi que, loin d'être forcément et partout la deuxième langue vivante de l'enseignement moderne, l'anglais sera presque complètement sacrifié dans toute la partie méridionale de la France, tandis que, là où il sera effectivement cette deuxième langue, il ne figurera que pour trois années sur les programmes de cet enseignement.

On pourrait à la rigueur se consoler de cet état de choses et se dire qu'après tout l'étude de l'anglais n'est pas menacée d'une négligence mortelle en France, si on avait le droit d'espérer que cette langue restera toujours sur un pied d'égalité avec l'allemand dans l'enseignement classique, où elle n'aura pas à redouter la rivalité des langues méridionales. Mais il suffit, croyons-nous, de quelques instants de réflexion, pour voir que le coup porté à l'anglais par les programmes de l'enseignement moderne aura un effet plus funeste encore sur l'étude de cette langue dans l'enseignement classique.

En effet, la plupart, pour ne pas dire les neuf dixièmes des élèves qui restent au lycée en neuvième, huitième ou septième (et ce sont de beaucoup les plus nombreux) sont parfaitement ignorants de la carrière qu'ils entreprendront, et partant des besoins auxquels ils ont à pourvoir. Les parents sont absolument dans le même cas, si bien que le choix qu'ils font de la langue vivante que leurs enfants apprendront dépend le plus souvent de l'avis du proviseur, consulté à ce sujet. Or, d'après le nouveau système, le proviseur ne sachant pas si l'élève entrera plus tard dans l'enseignement moderne ou dans l'enseignement classique, et se souciant peu, comme de juste, d'engager par trop sa responsabilité, n'aura qu'une réponse à donner, ce sera de faire toujours apprendre l'allemand par mesure de précaution. Si l'enfant

entre plus tard dans l'enseignement moderne, le choix aura été très heureux, puisque ainsi l'élève aura acquis les éléments de la langue fondamentale de cet enseignement ; s'il entre au contraire dans l'enseignement classique, le choix n'aura pas été moins heureux, puisque l'allemand continue à être la langue vivante étudiée.

Il est ainsi à peu près certain que presque tous les élèves des classes élémentaires apprendront l'allemand qui devra être pour eux la clef des deux enseignements ; et il serait par trop naïf d'espérer que ceux d'entre eux qui passeront de la septième dans la sixième classique abandonneront l'étude de l'allemand pour en commencer une nouvelle.

Si l'on considère en outre que la sorte de discrédit jeté jusqu'ici sur l'anglais par la supériorité accordée à l'allemand dans les examens d'entrée aux grandes écoles ne fera qu'augmenter par suite de l'importance presque exclusive donnée à ce même allemand par les nouveaux programmes, on peut affirmer que l'étude de l'anglais aura encore moins de vogue qu'aujourd'hui parmi les élèves de l'enseignement classique, où elle sera condamnée à un dépérissement aussi prochain qu'irrévocable.

Nous craignons même, avec quelque sang-froid que nous examinions la situation, que cette étude ne soit condamnée à disparaître complètement de l'enseignement classique dans les établissements où l'italien et l'espagnol supplanteront l'anglais comme deuxième langue vivante de l'enseignement moderne. En effet, le jour où, par suite de la diminution de plus en plus sensible du nombre des élèves apprenant l'anglais dans ces établissements, on ne confiera plus cet enseignement à un spécialiste, mais à un professeur chargé d'un autre cours, qui verra dans cette mesure dictée par l'économie, le coup de grâce donné à l'étude de l'anglais dans ces établissements ?

II

Ainsi donc, l'anglais, presque complètement sacrifié dans l'enseignement classique, exclu de l'enseignement moderne dans la majeure partie des lycées du Midi, restera cantonné dans les classes supérieures de ce dernier enseignement dans les autres lycées.

Pour se rendre compte des résultats que produira l'étude de l'anglais dans l'enseignement classique, là où cette étude ne sera pas complètement abandonnée, il suffit de considérer l'état de choses actuel et les résultats produits par l'étude des langues vivantes, telle qu'elle se fait aujourd'hui. Or, tout le monde sait que l'étude de l'allemand porte des fruits bien meilleurs que celle de l'anglais, à cause de la multitude innombrable et se renouvelant chaque année, des candidats à Saint-Cyr ou à Polytechnique, obligés de faire de l'allemand une étude sérieuse et approfondie.

Cette différence entre les résultats que l'on peut remarquer aujourd'hui à l'avantage de l'allemand ne fera que s'accentuer de plus en plus, lorsque les nouveaux programmes auront, pour ainsi dire, encore mieux consacré la supériorité de l'allemand sur l'anglais. Et tout ce que ces programmes auront introduit de nouveau à cet endroit, ce sera la diminution considérable du nombre de jeunes gens ayant appris l'anglais au cours de leurs études classiques.

Mais ce n'est pas à l'enseignement classique, nous le savons, que songeaient les auteurs des nouvelles réformes en élaborant leur programme. Nous croyons au contraire qu'ils étaient loin de se douter des conséquences de ce programme pour l'étude de l'anglais dans l'enseignement classique et du coup mortel que leur programme porterait à cette étude dans cet enseignement.

Organisateurs de l'enseignement moderne, c'est en se plaçant uniquement au point de vue de l'enseignement moderne qu'ils ont accompli leur réforme. Et comme ils ont voulu faire des langues vivantes la base du nouvel enseignement, tout comme les langues mortes sont la base de l'enseignement classique, leur intention évidente a été de faire produire à l'étude de l'allemand et de l'anglais les résultats pédagogiques que l'on peut demander au latin et au grec. Outre ces résultats pédagogiques, ils ont voulu obtenir encore des résultats pratiques, affirmant ainsi la supériorité des langues vivantes sur les langues mortes, comme moyen de culture à la fois littéraire et positive.

Il ne saurait être qu'intéressant de voir si leur but sera atteint et si l'allemand et l'anglais donneront ces résultats à la fois pédagogiques et pratiques qu'on attend d'eux, lorsque les nouveaux programmes auront été mis en vigueur.

Pour l'allemand, nous croyons que les résultats seront excellents, étant donné le grand nombre d'heures consacrées à l'étude de cette langue. Nous ne voudrions pas même essayer, après la comparaison si savante que M. Morel a faite de l'anglais et de l'allemand et exprimée en des termes remarquables autant par la clarté que par la vigueur, de faire ressortir les avantages que les élèves pourront retirer de l'étude de l'allemand. Nous avons seulement la confiance que l'excellence des résultats qu'elle donnera ne contribuera pas peu à donner à l'enseignement moderne le principe de vitalité et le prestige que ses ennemis voudraient lui refuser.

Mais en sera-t-il de même pour l'anglais ? Obtiendra-t-on de l'étude de cette langue les résultats qu'elle peut donner et que M. Morel n'hésite pas à proclamer comme déjà acquis ? Les élèves de l'enseignement moderne arriveront-ils à une connaissance sérieuse de l'anglais qui leur permettra l'accès de la littérature anglaise et à une connaissance pratique qui les mettra en état de parler et de comprendre l'anglais ?

LOUIS LATOUR,
Chargé du cours d'anglais,
au lycée de Foix.

(*La fin au prochain numéro*)

---

*

LA DISTRIBUTION DES PRIX

AU LYCÉE DE TROYES

Nous trouvons, dans le *Petit Républicain de l'Aube*, la relation de la distribution des prix, faite, les 30 et 31 juillet, aux élèves du lycée de Troyes. M. Morlet, proviseur, a eu l'heureuse idée de transformer en une véritable fête musicale et littéraire la distribution des prix aux élèves du petit lycée. Le compte rendu qui en est donné par le journal local, nous montre suffisamment que cette innovation a été accueillie par les familles avec une très vive satisfaction. A la distribution des prix aux élèves du grand lycée, M. Morlet, par une autre innovation, a pris lui-même la parole pour commenter en présence des parents les règlements nouveaux, mis cette année en pratique. Nous disions, il y a quelques semaines, que nos distributions étaient trop froides, que nous disparaissions trop derrière un cérémonial glacé, à force d'être antique. Il semble qu'il n'en ait pas été ainsi au lycée de Troyes. Ce qu'on y a tenté nous paraît digne d'être remarqué, et en le signalant, nous adressons nos félicitations à qui de droit.

Nous devons ajouter qu'aux deux cérémonies, le discours d'usage a été prononcé, en vers, par M. *Charles Gros*, agrégé de l'enseignement spécial. Décidément, ce n'est pas seulement en Sorbonne que le personnel de l'enseignement spécial a montré, à ceux qui veulent l'ignorer, que l'élévation de la pensée et le charme de la parole sont des privilèges, qu'il a su, tout comme d'autres, conquérir, et qu'il gardera. J. G.

Nous reproduisons les discours de MM. Morlet et Charles Gros.

Discours de M. Morlet, proviseur du Lycée.

Mes jeunes amis,

Vous pardonnez assez volontiers aux orateurs qui, suivant l'usage, viennent, avant la lecture du palmarès, déposer dans vos cœurs bien préparés une dernière leçon. Cette année, je vois vos visages épanouis attester la joyeuse émotion avec laquelle vous avez écouté votre excellent professeur vous faire, dans des strophes charmantes, l'éloge des vacances — ce qui était aisé — et, ce qui paraissait moins facile, celui de la vie scolaire. (Je ne vous dirai pas tout le bien que je pense de lui et de son discours : il a été mon élève il y a quelque vingt ans, et, en faisant son éloge, je risquerais de blesser deux modesties.) Je lis encore dans vos yeux l'impatience d'entendre la voix du premier magistrat de

ce département, qui, en acceptant la présidence de cette cérémonie, a voulu témoigner hautement de sa sympathie pour la jeunesse et pour l'Université. J'y lis enfin un certain étonnement de voir votre nouveau proviseur se présenter lui aussi armé de quelques feuillets. Vous vous demandez sans doute quelles puissantes considérations, quelles raisons d'ordre élevé se sont imposées à son esprit et lui ont fait un devoir de rompre avec la tradition.

Les voici : — Au moment où l'Université entre résolument dans une voie nouvelle, à l'heure même où je suis appelé à diriger au Lycée de Troyes l'application de ces réformes, élaborées au sein du Conseil supérieur de l'instruction publique et dont nous attendons tant et de si heureux résultats, — il m'a paru bon, nécessaire même, devant vos familles assemblées, devant tous les hommes éminents qui se pressent autour de moi et s'intéressent à l'œuvre féconde que nous voulons accomplir, — d'exposer en quelques mots, avec précision, en quoi consiste cette œuvre, quel but nous avons la légitime ambition d'atteindre, et par quels moyens nous gardons l'espoir d'y parvenir.

Le but de l'éducation est aujourd'hui le même qu'il a toujours été. « *L'enfant*, dit Shakespeare, *est le père de l'homme.* » — La mission de l'éducateur est de faire des hommes intelligents, robustes, honnêtes. Mais il apparaît que cette mission a changé de caractère, et s'est modifiée dans ses principes et dans ses moyens sous l'influence de l'évolution de notre société.

A l'époque où la première des activités sociales était d'attaquer et de se défendre, la vigueur corporelle était naturellement le but essentiel de l'éducation. On ne songeait guère à cultiver l'esprit, et le fameux axiome insolemment jeté naguère à la face des nations européennes par un brutal vainqueur, était alors la règle commune. Plus tard, quand le succès de la vie dépendit presque entièrement de la force de l'intelligence, notre éducation devint presque exclusivement intellectuelle.

Aujourd'hui enfin que nous sommes habitués à un régime de liberté, et que, dans cette atmosphère vivifiante, la personne humaine, échappant à la contrainte et à la compression, peut se développer dans son harmonieuse intégralité, aujourd'hui, mes amis, le triple but de l'éducation nous apparaît comme illuminé par un merveilleux rayonnement. Ce n'est plus seulement l'homme futur que nous considérons dans l'enfant qui nous est confié, c'est le citoyen d'une République, le citoyen à qui nous devons donner un esprit juste et droit pour accomplir les devoirs et les charges qu'elle lui imposera, un corps robuste pour la défendre, un cœur généreux pour l'aimer et la faire respecter en donnant l'exemple de toutes les vertus.

De l'éducation intellectuelle je ne dirai qu'un mot, — mais ce mot résumera la pensée des hommes éminents qui ont dressé les programmes de vos études et ont déterminé la juste distribution et l'exacte proportion des divers enseignements. Ce n'est ici ni le lieu ni le moment d'expliquer et de justifier cette répartition ; je répondrai mieux à l'attente générale en vous disant comment a été compris le but de l'enseignement secondaire, soit classique, soit moderne.

En simplifiant les programmes on n'a pas voulu seulement vous donner le temps exigé par les nécessités de l'éducation du corps, on a voulu surtout éviter à l'esprit la stérile surcharge du savoir. Admettant même que nous vivions dans une époque où la vie est particulièrement difficile et le combat pour l'existence plus âpre que jamais, nous ne

croirions pas vous préparer aussi bien pour cette lutte en vous chargeant dès le lycée de tous les savoirs utiles, — qu'en vous donnant cette culture générale qui ne prépare directement à aucune carrière, mais qui, fortifiant l'esprit, développant l'intelligence, rectifiant le jugement, vous mettra en état de les aborder toutes et d'y apporter les qualités intellectuelles qui forcent le succès. M. le ministre de l'instruction publique l'a dit dans un beau et clair langage qui a été entendu de tous les maîtres de la jeunesse : « Le meilleur fruit de l'enseignement secon-« daire n'est pas tant la somme de savoir acquis que l'aptitude à en « acquérir davantage, c'est-à-dire le goût de l'étude, la méthode de « travail, la faculté de comprendre, de s'assimiler ou même de décou-« vrir, et, pour mesurer le progrès de l'élève à la sortie du lycée il y a « moins à considérer l'espace parcouru que le mouvement qu'il a pour « aller plus loin. »

Dans une délicieuse féerie anglaise, *Alice regardant à travers le miroir*, on raconte que, partant pour un long voyage, le Chevalier blanc s'était chargé de tout un bric-à-brac, d'une quantité de pièces et de morceaux, y compris une souricière, au cas où il serait troublé la nuit par des souris, et une ruche au cas où il rencontrerait un essaim d'abeilles. — Il eût mieux valu, n'est-ce pas, qu'il partît avec moins de bagages et qu'il eût pris soin d'étudier les mœurs des habitants des pays qu'il allait parcourir, d'endurcir son corps et d'armer sa volonté. — De même il vaudra mieux pour vous, lorsque vous vous présenterez au seuil de la vie, que vous apportiez comme éléments de succès, non pas un recueil de formules et de recettes, mais une intelligence alerte et bien exercée, un instrument non compliqué, mais aux rouages simples et solides, que vous saurez manier et qui vous donnera sur vos concurrents, eussent-ils toute une encyclopédie dans la tête, une incontestable supériorité.

***

En même temps que nous fortifierons votre esprit, nous endurcirons votre corps. « Endurcissez votre enfant, dit Montaigne, à la sueur et « au froid, au vent, au soleil et aux hasards qu'il lui faut mépriser ; otez-« lui la mollesse et délicatesse, au vestir et au coucher, au manger et « au boire ; accoutumez-le à tout ; que ce ne soit pas un beau garçon « et dameret, mais un garçon vert et vigoureux. Enfant, homme, vieil, j'ai « toujours cru et jugé de même. » — Nous croyons comme lui, et, pour obtenir cet endurcissement qui est le pivot de l'éducation physique, nous avons pensé que la gymnastique, rendue obligatoire depuis 1854, n'était pas suffisante. C'était déjà un grand progrès accompli que d'avoir reconnu la nécessité d'exercer régulièrement le corps en même temps que l'esprit, de l'habituer sans sortir du lycée, à une série de mouvements méthodiques qui lui donnent une souplesse et une agilité toute particulière, et de combattre ainsi les effets d'une sédentarité trop prolongée, dangereuse pour des adultes, plus dangereuse pour des enfants. Je dis « la *sédentarité* » et non le « surmenage », mot barbare qu'on a forgé tout exprès pour apitoyer les âmes charitables sur la soi-disant torture intellectuelle imposée par les programmes à vos tendres cerveaux. Le *surmenage!* je vous vois sourire à ce mot, et je vous entends dire en songeant à la chose : « Il y a longtemps que nous en avons trouvé le remède — j'ajoute... et pire que le mal. Hélas! ce n'est pas le trop grand effort que nous avons le plus souvent à combattre chez vous; c'est bien plutôt... le contraire! — Non; ce

qu'il faut reconnaître, c'est que le défaut était non pas dans l'excès du travail imposé, mais dans sa distribution, et c'est pour rétablir l'équilibre que nous avons introduit au lycée, *les jeux scolaires*, imitant en cela l'Angleterre, où les jeux font partie de l'éducation nationale. Nos voisins d'Outre-Manche, gens pratiques s'il en fut, ont parfaitement compris l'importance du jeu comme élément d'éducation. Quand il a assisté une fois, dans une grande école anglaise, à ces jeux de cricket, de foot-ball, de lawn-tennis, à ces courses à pied, à ces sauts d'obstacles, à tous ces exercices de force et d'adresse, auxquels se livrent journellement tous les élèves, un Français est tout d'abord étonné du spectacle qu'il a sous les yeux et de l'intérêt passionné que les maîtres, les jeunes gens et leurs familles prennent à ce genre d'études. Je dis *études;* car, à la veille d'un *match*, on fait souvent venir d'un comté voisin des hommes spéciaux, des professeurs de jeux (sorte de maîtres qui manque encore dans nos lycées), pour entraîner les concurrents et leur apprendre à courir, à s'élancer, à sauter, à régler leurs forces.

On se dit, mes amis, qu'il y a là autre chose que des gens qui s'amusent.

C'est qu'en effet le jeu, ainsi compris, n'a point seulement pour but de fortifier le corps par une gymnastique naturelle, la plus salutaire de toutes, ce qui est déjà un grand résultat, ni de récréer l'esprit, de le délasser et de le préparer à de nouveaux efforts, ce qui n'est point non plus à dédaigner, mais encore et surtout qu'il sert à former le caractère.

Qu'il s'agisse pour une équipe de faire passer un ballon entre deux piquets plantés dans le sol, ou de frapper vigoureusement une balle au moyen d'un bâton habilement manié pour donner le temps aux partenaires de parcourir un espace donné, — il y a lutte organisée. Il y a de part et d'autre déploiement de force, d'agilité, d'adresse, il y a effort constant; il y a toute une stratégie qui exige un accord parfait des volontés, une discipline sévère, une soumission absolue à une direction librement acceptée. Il y a parfois de rapides décisions à prendre, des hasards même à courir, des responsabilités engagées et qui nécessitent autant de vivacité dans la réflexion que de sang-froid dans l'exécution. Le jeu met aux prises les qualités et les défauts des enfants livrés à eux-mêmes; c'est le premier essais qu'ils font de leur volonté libre, de leur indépendance. Là se rencontrent dans des luttes fictives les amours-propres qui doivent se heurter plus tard dans les batailles de la vie. Là s'apprennent à la fois et le goût de l'obéissance volontaire et l'habitude du commandement, là, enfin, l'égoïsme éprouve plus d'une défaite.

Et, au milieu de cette mêlée des intérêts, des sentiments, des mouvements de l'âme, le caractère se trempe comme un fer.

Telle est l'épreuve, mes amis, à laquelle j'ai commencé à vous soumettre : tel est le but que je vous ai proposé d'atteindre, sans vous en dissimuler les difficultés. Malgré une préparation insuffisante, vous avez compris du premier coup ce que j'attendais de vous; avec spontanéité, avec enthousiasme vous êtes devenus mes collaborateurs, vous vous êtes mis à l'œuvre avec une chaleureuse conviction, et sans vous laisser décourager par quelques mécomptes inévitables, nous avons ensemble créé un organisme dont vous pouvez être fiers à juste titre, et qu'il ne nous reste plus qu'à perfectionner. Quand je vous vois revenir, après une après-midi du jeudi et du dimanche, passée à jouer sur une pelouse, au ballon, à la thèque ou au tennis, ou après une

longue marche dans les environs, quand je vous vois rentrer au lycée avec fière allure, teint aniné, œil brillant, je me dis que vous n'avez pas perdu votre temps et que le lendemain sera une bonne journée pour le travail. Je ne regrette pas, ni vous non plus, n'est-ce pas, ces mornes déambulations d'antan, alors que deux à deux, sur les routes poudreuses, vous alliez promener votre ennui, et vos aspirations mal satisfaites. Je songe aussi que les armées victorieuses sont celles qui marchent le mieux, et j'ai foi en l'avenir.

Si cette éducation pouvait à la longue, dit un de nos collègues, développer à l'excès certaines tendances de l'enfant, je suis persuadé que c'est le penchant à une *franchise audacieuse* qui serait outré en eux. C'est à nous que le devoir s'impose de cultiver la franchise en modérant l'audace; mais, entre une franchise même audacieuse et le vice contraire, vice anti-français par excellence, même sous la forme la plus anodine, nous n'hésiterons jamais. Un œil qui regarde bien en face, une langue qui ne sait pas mentir, un cœur qui ne sait pas tromper, voilà notre idéal !

***

Notre ambition n'est pas en effet, mes amis, de faire de vous ni des abstracteurs de quintessence latine et grecque, ni des athlètes, mais de développer chez vous le sentiment du devoir; notre ambition est de vous amener, en vous faisant aimer les délicates jouissances du devoir accompli, à vouloir vous-mêmes ce qu'on avait été obligé jusqu'ici d'obtenir de vous par une sorte de contrainte.

J'ai toujours cru pour ma part à la bonté native de l'enfant, et, partant de ce principe, j'ai soutenu, il y a longtemps déjà, que, pour obtenir d'un élève la soumission nécessaire à la règle, il était plus facile et plus sûr de gagner sa libre adhésion en lui inspirant la confiance et l'affection, qu'en le courbant sous la crainte du châtiment. A l'époque où ces idées étaient encore regardées comme des innovations trop hardies, on m'a accusé d'optimisme exagéré. Aujourd'hui, chers élèves, que je suis appelé à faire la preuve de mes propositions, non plus par le raisonnement, mais par la logique irréfutable des faits, c'est à vous qu'il appartient de m'aider à démontrer victorieusement que je n'ai pas trop préjugé de vos tendances au bien et que vous êtes mûrs pour le régime de liberté raisonnable que nous inaugurons. Est-il besoin pour vous convaincre de vous présenter le contraste entre cette obéissance forcée, qu'on accorde seulement au maître parce qu'on redoute sa férule, et cette docilité voulue par laquelle on atteste sa véritable liberté en reconnaissant de soi-même la nécessité d'une loi dont la justice n'est plus contestée ? Quelle place y a-t-il pour l'odieux mensonge dans une société où chacun sait que le meilleur moyen d'obtenir le pardon de sa faute est de l'avouer ingénuement et d'en manifester hautement et librement le repentir ? Quelle prétexte reste-t-il à la lutte contre l'autorité, quand cette autorité prend un caractère aimable pour rendre ses arrêts, quand ses armes principales sont la douceur et la persuasion ?

Ainsi transformé, le lycée n'est plus pour ainsi dire que le prolongement de la famille, mais d'une famille bien organisée, ayant à sa tête un père à la fois tendre et sévère, tendre parce qu'il vous aime, sévère aussi parce qu'il vous aime, tendre pour tous ceux qui accepteront sa paternelle direction, sévère, inflexible même pour tous ceux qui, rebelles à son action, insensibles à ses exhortations, risqueraient par de fâcheux exemples de compromettre le triomphe de l'œuvre commune.

Voilà, mes amis, la belle tâche à laquelle je vous convie. Ai-je le droit de douter de vous, de votre ardeur à me suivre lorsque je vous parlerai du devoir, dans ce lycée, où, dès mon arrivée, la première main que j'ai serrée est celle d'un de vos camarades qui venait en se précipitant sans hésiter au secours d'un enfant qui se noyait, de vous donner l'exemple de l'accomplissement du devoir poussé jusqu'au sacrifice?

Oui, mes amis, j'ai confiance en vous, et cette confiance est partagée par tous ceux qui sont chargés de vous instruire et qui travaillent à votre éducation. Ils sont convaincus que le devoir de l'éducateur se résume en deux mots : *Croire* et *aimer*. C'est ainsi que peut se résumer aussi le devoir de l'élève. Croyez donc en eux, et aimez-les comme ils le méritent. Cultivez pour eux cette vertu féconde qui s'appelle la reconnaissance et qui, semblable à ces plantes rares de l'Orient dont parle la légende, ne peut germer et s'épanouir que dans des vases d'or, c'est-à-dire dans des cœurs purs, imbus de tous les sentiments généreux. Songez au dévouement avec lequel ils s'acquittent de leur difficile mission. La classe terminée, ils ne se sentent pas quittes envers vous ; les uns vont encore diriger votre travail à l'étude, vous prodiguer leurs conseils et leurs encouragements ; les autres vous accompagnent dans de longues promenades dans les environs, et après vous avoir fait profiter de leur savoir et de toutes les qualités de leur esprit, descendant de leur chaire les mains tendues et le sourire sur les lèvres, consacrent à vos divertissements les heures de loisir qu'ils dérobent à leur famille :

« Multipliant leur cœur pour le donner à tous !

Ah! c'est que les éducateurs vraiment dignes de ce nom savent consacrer, user même leur vie tout entière à cette grande tâche, c'est que sans jamais se rebuter aux écueils de la route, sans jamais reculer devant les fatigues, ils vont, ils vont toujours avec le même courage, remplissant leur devoir jusqu'au jour où l'âge les contraint de renoncer à leurs chers soucis. Alors ils vous quittent tristement, jetant encore en arrière un long regard attendri, le regret dans le cœur et les larmes aux yeux.

Je m'arrête, mes amis. Si je me suis étendu un peu longuement sur les principes de l'éducation moderne, c'est que j'ai voulu imprégner vos jeunes esprits de ces nobles idées ; c'est que j'ai voulu faire passer dans vos âmes ce frisson d'enthousiasme qui émeut les nôtres ; c'est que j'ai voulu que dans cette grande armée du devoir dont je suis fier d'être le chef, il n'y eût plus un seul réfractaire, mal informé de ses obligations ; c'est que, sur les plis de notre drapeau, j'ai voulu inscrire solennellement ce beau vers que vous venez d'entendre, et qui sera désormais notre devise :

« Qui nous aime nous suive .. et nous arriverons. »

DISCOURS DE M. CHARLES GROS

DISTRIBUTION DES PRIX DU GRAND LYCÉE

ADIEU — AU REVOIR !

I

Est-ce bien un discours qu'il faut en cette fête
A ce jeune public deux fois impatient
De la liberté proche et de la palme prête ?...
L'ennui de ce discours, j'en suis trop conscient.

Je le ferai pourtant puisque tel est l'usage.
Amis, résignez-vous aussi facilement,
Il me souvient assez comme on est à votre âge,
Pour me garder ici d'un long enseignement.

Car je connais par cœur vos fièvres et vos rêves
Comme si parmi vous j'étais encore assis.
Par le cœur, j'ai toujours l'âge de mes élèves,
Bien que les ans déjà m'aient fait d'autres soucis.

Tout entier comme vous aux belles espérances
Au lieu de ce discours, ma dernière leçon,
Je voudrais vous chanter la chanson des vacances
Pour me sentir encor vibrer à l'unisson.

Le rêve des oiseaux est ailleurs qu'en leurs cages,
Celui des écoliers est bien loin de leurs bancs.
O vacances ! la clé des champs et des voyages,
Le ciel est toujours d'or sous vos soleils tombants.

A l'heureux lauréat que sa famille embrasse
On a promis peut-être un voyage à son choix.
Deux mois dans l'inconnu, la liberté ! l'espace !...
C'est tout un avenir à votre âge — deux mois.

La carte est devant vous d'un bout à l'autre offerte :
Bretagne de Brizeux, Provence de Mistral,
Par notre vieille France allez en découverte ;
Le plus humble hameau tient son coin d'idéal.

Un autre est en suspens encore à la frontière
Pour la nature et l'art épris tout à la fois.
Les Alpes tenteraient son envolée altière,
Mais il est des sommets au pays des beffrois.

Ceux-ci rêvent Paris tout écumant de foule,
(L'esprit pour l'action s'y trempe comme un fer)
Et ceux-là dans l'oreille ont le bruit de la houle;
Et ceux-là dans les yeux ont le bleu de la mer,

Soit qu'à son bercement s'abandonne leur songe,
Soit que, d'un libre essor au goëland pareil,
Par delà l'horizon, dans le grand large il plonge
Où les vaisseaux au loin s'en vont dans le soleil.

Mais c'est le privilège et pour un petit nombre.
Beaucoup en ont rêvé qui resteront chez eux...
Et pour eux cependant votre ciel n'a point d'ombre,
O vacances ! Ceux-là ne sont pas moins heureux.

La famille aujourd'hui les reprend sous son aile
Et nul bonheur humain ne vaut son cher accueil ;
Et vous rajeunissez la maison paternelle,
Et vos pieds sont légers à la pierre du seuil.

L'aïeul sent en son cœur un frisson qui l'étonne
Et c'est le renouveau pour lui, cette saison
Qui, pour si peu de jours, hirondelles d'automne,
Rend l'essaim des enfants au toit de la maison.

Dans le pays natal, ô gué, les bonnes courses !
Tout vous connaît là-bas et tout vous est ami,
L'ombre des bois, la fleur des prés, le frais des sources,
Et le vieux chien qui jappe en dormant à demi.

Car quel qu'il soit, ce coin de terre où l'on vous aime,
Il suffit de l'aimer pour qu'il soit le meilleur.
Le clocher du village, amis, vaut son poème;
Tous les mâts qui s'en vont ne vont pas au bonheur.

Puis n'importe où, voici la liberté. Sans doute
Le lycée aujourd'hui n'est plus une prison;
Mais vive le grand air et vive la grand'route !
Après dix mois d'étude, on a soif d'horizon.

C'est qu'on sent le besoin de retremper sa fibre,
C'est qu'il faut la santé quand on veut le savoir;
Pour la liberté seule, amis, on n'est pas libre ;
La bien mettre à profit est plaisir et devoir.

S'il reste à votre front une pâleur du livre,
Le hâle du soleil l'effacera demain.
Nous voulons des vivants pour leur apprendre à vivre,
Du sang — et non de l'encre — au cœur vraiment humain.

La sève dépérit à l'arbre sans écorce;
Tout savoir est débile où manque la santé:
Et nos pères l'on dit, eux si fiers de leur force:
« Quand on se porte bien, c'est qu'on l'a mérité. »

Allez donc à ces jeux virils, ces marches rudes
Qui, vers cet autre prix, sont autant de degrés :
Les vacances ainsi complètent les études;
Elles ont leur programme et vous le remplirez.

Et plus tard, avec nous, sur Corneille ou Racine,
Oubliant le travail au transport d'un moment,
Vous saurez ce que vaut une large poitrine,
Le jour où votre cœur battra plus largement.

II

Car vous nous reviendrez, cœurs ailés mais fidèles,
Quand les bois roussiront sous le premier brouillard ;
Tout à l'heure, je vous nommais des hirondelles :
Songez que le retour doit suivre le départ.

Alors, je le sais trop, c'est la mère qu'on laisse;
Ce qu'on laisse là-bas, c'est le nid de l'amour;
Mais la vie est ainsi que, malgré sa tristesse,
Sous le toit du lycée il faut rentrer un jour.

Cette tristesse-là fait les âmes plus fortes,
Cette tristesse-là prépare au bon travail.
Ne soyez pas trop gais en rentrant sous nos portes:
C'est assez de n'y plus trouver d'épouvantail.

Tels vous nous reviendrez à la saison prochaine,
Allègres au labeur, sans plainte et sans effroi,
Non comme le forçat qui reprendrait sa chaîne,
Mais comme un citoyen doit accepter la loi.

Notre loi, ce n'est point la routine arbitraire
Qui des maîtres d'antan faisait des ennemis;
Plus de férule, non ! mais la main tutélaire
Qui, pour votre seul bien, vous maintiendra soumis.

Et nous tenons ce droit de la mère elle-même
Qui, d'un cœur indulgent, a parfois dû punir;
Et même en punissant nous voulons qu'on nous aime:
Notre sévérité veille à votre avenir.

Ah! lequel d'entre vous irait dire à sa mère:
Tu me frappes à tort, ma mère, tu m'en veux...
Sous notre discipline inclinés sans colère,
Soyez de même; allez ainsi de bien en mieux.

La main du maître a pris la vôtre sur la route,
Il guidera vos pas ainsi qu'un frère aîné :
Sur son cœur fraternel le vôtre a-t-il un doute
Quand il marche en avant sur le signal donné ?

Vienne donc ce signal, et si l'étape est rude
Qu'importe ! Notre espoir a l'entrain des clairons.
La science ! On n'en vient à bout que par l'étude ;
Qui nous aime nous suive.., et nous arriverons !

VERS LUS PAR M. CHARLES GROS

A LA DISTRIBUTION DES PRIX DU PETIT LYCÉE

JARDINIER-PÉDAGOGUE ?

Voici les prix et les couronnes
Et les vacances, Dieu merci,
Les vacances longues et bonnes
Que vous méritez bien aussi.

En face de la récompense
Qui voudrait vous laisser languir ?
Des grands discours on nous dispense
Et pourtant — je dois discourir.

Mais n'ayez crainte que j'abuse.
Loin d'ici par les sentiers verts,
Au grand air libre où l'on s'amuse
Avec vous s'envolent mes vers.

La campagne, maîtresse affable,
Pour les enfants a des leçons.
Nous cueillerons un brin de fable
En passant le long des buissons,

Au vert sentier bordé de haies
Où nichent mille oiseaux siffleurs.
Ici, la broussaille a des baies,
Là, des épines ont des fleurs.

Mais la baie est âpre à la bouche,
Mais la fleur pâle est sans odeur
Glanée au sauvageon farouche
Hérissé vers le maraudeur.

Vous en dédaignez la cuillette
Quand vous passez vers le talus ;
Mais que le jardinier s'y mette,
Vous ne les reconnaîtrez plus.

Il sait qu'on obtient toute chose
A ce prix sacré: le travail —
Ici, vous trouverez des roses,
Là des cerises de corail.

Au grand livre de la nature
Ainsi vos destins sont écrits.
Il vous faut semblable culture
Jeunes plantes, jeunes esprits.

Le Maître à qui l'on vous confie
Pareil à notre jardinier
Veut que fleurisse et fructifie
Votre cher esprit printanier.

Vous ne décevrez point son rêve
Vous répondrez à son espoir.
Il suffit — vous avez la sève —
Du bon cœur et du bon vouloir.

En couronnant vos jeunes têtes
C'est cet espoir qu'on fête ici.
Si ce jour compte dans vos fêtes,
Pour vos mères il compte aussi.

Vous sentirez leur allégresse
En mettant vos prix dans leur main.
Chaque prix est une promesse
D'aller toujours le bon chemin.

Et la récompense est complète
Quand leur sourire vous a lui.
La Mère, c'est le seul poète
Qui devrait parler aujourd'hui !

Librairie. — Nous rappelons que la deuxième édition du livre de *M. Léon Muel*, attaché au Sénat, intitulé : *Gouvernements, Ministères et Constitutions de la France depuis cent ans*, a paru chez les éditeurs Marchal et Billard, 27, place Dauphine. Une troisième édition paraîtra prochainement à la librairie Paul Dupont. La *Revue* a déjà dit tout le bien qu'on devait penser de ce livre, elle ne peut que le répéter et engager ses lecteurs à faire connaissance avec lui.

Sommaire de la *Revue philosophique*, n° d'août 1891 (16e année). G. Mouret : L'égalité mathématique. — L. Arréat : L'hérédité chez les peintres. — A. Espinas : La technologie artificialiste. — A. Bertrand : Un précurseur de l'hypnotisme. — Notices bibliographiques. — Revue des périodiques étrangers. (Paris, Félix Alcan. Un an, Paris : 30 francs; départements et étranger, 33 francs; la livraison, 3 francs.)

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 291.8.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 10.

CHRONIQUE

C'est une opinion accréditée que les fonctions de censeur sont désagréables, ingrates, pénibles à remplir, et cette idée en écarte beaucoup de professeurs qui seraient de très bons censeurs, et plus tard d'excellents proviseurs. Cette opinion provient surtout d'une erreur d'optique : on est frappé des détails matériels auxquels un censeur est tenu, de la paperasserie, fastidieuse comme toutes les paperasseries, où quelques-uns d'entre eux enterrent leur activité peu exigeante, des petites difficultés que peuvent faire naître des incompatibilités de caractère dans lesquelles les fonctions même ne sont pour rien; on néglige, sans y faire attention, toute la partie morale et intellectuelle de ces fonctions. Pour qui veut y regarder, et surtout, pour qui est prêt à se consacrer à l'éducation de la jeunesse, ce qui ne va pas sans vocation, le censorat reste une fonction délicate, dans laquelle le bien que l'on peut faire compense largement les légers ennuis qu'elle entraîne quelquefois.

« C'est un homme fort occupé que le censeur », écrivait M. Michel

Bréal en 1872, « et ceux qui le voient vaquer à ses multiples et « ingrates fonctions savent qu'il lui est difficile d'y ajouter celle « d'éducateur. Ses rapports essentiels avec la jeunesse du lycée se « bornent à confirmer les punitions données par le professeur et le « maître d'étude, à priver de sortie le mauvais élève et à le faire « monter en prison, à distribuer des exemptions aux élèves méri- « tants. Quelques paroles de blâme ou d'approbation, trop géné- « rales pour être bien efficaces, accompagnent d'ordinaire ces actes « de justice ou de bienveillance. Je ne veux pas dire cependant « qu'un censeur qui a de la mémoire ne puisse à l'instant même « renseigner les parents ou le proviseur sur la conduite et le tra- « vail de chaque élève. Mais le censeur n'est ici qu'un instrument « de transmission. Le plus souvent, il ne doit pas ses renseigne- « ments à sa connaissance personnelle et directe de l'élève, mais au « journal qui passe tous les matins sous ses yeux et qui est tenu « par le maître d'étude. »

Nous ignorons si M. Michel Bréal maintiendrait encore toutes les lignes de ce portrait, qui était déjà superficiel à l'époque où il le traçait; il est permis de le croire. M. Michel Bréal n'a pas de tendresse pour l'internat, quoique, depuis le temps qu'il l'attaque, il ne nous ait rien donné pour mettre à la place; il était donc assez naturel qu'il ne vît que les mauvais côtés du censorat, comme des autres fonctions administratives. Si nous relatons cette opinion, déjà ancienne, c'est et qu'il suffit d'un homme d'esprit pour déconsidérer les choses les plus nécessaires, et que l'autorité de M. Bréal, là même où elle est le plus discutable, est de celles qu'on invoque volontiers.

Le censeur a charge de la discipline intérieure et des études, c'est lui qui surveille le travail des élèves, et qui a la direction immédiate des maîtres répétiteurs. Cela sufit à faire pressentir toute l'importance morale de son rôle.

Maintenir la discipline intérieure, ce n'est pas seulement sanctionner les punitions, et délivrer, à titre de récompense, des petits papiers multicolores, ni apprendre par cœur, pour en faire montre à l'occasion, les notes données par les maîtres répétiteurs et les professeurs, c'est avant tout connaître les élèves, étudier leur caractère, leurs défauts, chercher les moyens par où pénétrer jusqu'à leur cœur, prévoir leurs sottises, les punir avec discernement en faisant accepter la punition, les encourager dans les bons moments, les soutenir dans les défaillances; le cabinet d'un censeur qui comprend sa

tâche est une manière de confessionnal, où la pénitence doit plutôt prendre la forme du raisonnement affectueux, que celle de la retenue et de la consigne.

Surveiller le travail des élèves, ce n'est pas seulement compter les copies tous les matins, mettre des barres au crayon rouge sous les mauvaises notes, et collectionner des feuilles de place ; c'est voir quels sont les devoirs mal faits et chercher pourquoi ; c'est assister le plus souvent possible à la récitation des leçons et étudier pour quelles causes tel élève y réussit toujours bien, tel autre toujours mal ; c'est se rendre compte des raisons qui ont mis celui-ci au premier rang, celui-là au milieu ou à la queue de la liste. Tous ces indices du travail de chacun, le censeur doit les connaître, non simplement parce qu'il en doit compte au proviseur, mais parce qu'il s'en servira pour influer sur l'esprit de chaque élève, pour encourager, pour réprimander à coup sûr, pour faire sentir à chacun une surveillance morale de tous les instants, ferme et bienveillante.

Diriger les maîtres répétiteurs, ce n'est pas seulement veiller à ce que les règlements soient observés, le service régulier, l'ordre parfait, c'est les guider dans leur tâche si difficile, réprimer les écarts de leur impatience juvénile, leur apprendre comment on devient maître de l'esprit et du cœur des enfants, comment on les soutient sans en avoir l'air, comment on les tire des petites difficultés de leur travail en leur laissant la satisfaction de trouver eux-mêmes les solutions ; c'est aussi les aider eux-mêmes, leur faire comprendre sans raideur leurs manquements, leur faciliter leur travail, les guider dans leurs hésitations, se montrer en un mot chef solide et résolu dans le service, conseiller sûr et amical dans le particulier.

Nous voilà loin de « cet agent de transmission » qui n'a besoin que d'une bonne mémoire. Et nous ne parlons pas de l'influence que le censeur peut prendre sur les élèves par la direction des exercices physiques qui lui incombe absolument, par celle des promenades, qu'il lui appartient de rendre agréables ou fastidieuses, par ces mille petites permissions qui peuvent s'accorder sans compromettre la discipline, dans une maison où la terreur ne sera pas à l'ordre du jour.

Non seulement il n'est pas difficile au censeur d'ajouter à ses fonctions celle d'éducateur, mais l'éducation est la partie la plus considérable de sa charge. N'ayant pas les occupations extérieures du proviseur, il peut consacrer tout son temps aux soins intérieurs ; son action s'exerce à tout instant, depuis le lever jusqu'au coucher

des élèves, puisque sa présence auprès de ceux-ci est permanente ; il n'est personne dans la maison qui possède à un plus haut degré les moyens d'influer sur la formation des caractères, et si la tâche est difficile, si beaucoup hésitent à l'entreprendre, qui la trouverait ingrate !

Les rapports du censeur avec les professeurs ne nous paraissent pas difficiles à déterminer. Le censeur, par l'influence qu'il saura prendre sur les élèves, pourra fortifier l'action du professeur, consolider la discipline là où elle faiblira, joindre ses encouragements ou son blâme à ceux que l'élève aura déjà reçus en classe. Une entente sérieuse du censeur et des professeurs conduira sûrement au bien des élèves, c'est-à-dire au bien de la maison. Or comment cette entente ne s'établirait-elle pas : il n'est pas un professeur qui ne soit heureux de parler de ses élèves avec quelqu'un qui l'aide à les améliorer, et il n'est pas un censeur qui n'ait intérêt à apprendre du professeur bien des petites choses qu'il ignorerait autrement. Pour trouver là-dedans des causes de conflit, il les y faut mettre exprès. Quant aux cas très rares où le censeur se voit obligé de rappeler un professeur au règlement, en ce qui concerne son service, il y a façon de dire les choses; le tact et la bonne éducation sont, par définition, au nombre des qualités de l'administrateur.

Vis-à-vis des parents, le rôle du censeur est peut-être encore plus simple, c'est celui d'un confident et d'un conseiller. Il n'a pas à parler d'autorité; il ne commande pas, il ne sévit pas personnellement. Mais qui donc mieux que lui donnerait aux parents des renseignements précis sur la conduite de leur enfant, sur son travail, sur les raisons de ses insuccès ou de ses punitions fréquentes. Le proviseur, responsable de la maison, est souvent obligé de parler ferme aux familles; il faut qu'il sache dire qu'il y a une règle, et que cette règle sera observée. Mais, au fond, il ne demande pas mieux que de n'en avoir point l'occasion; le censeur, par de bons conseils aux parents, par des avis où l'on sentira la sympathie, peut écarter ces occasions, rendre service à tout le monde, et éviter des mesures extrêmes.

Assurément le censorat exige une grande dépense de force physique et morale; il faut avoir le corps assez jeune et l'esprit assez souple pour en supporter les fatigues; il importe de ne pas s'y éterniser; mais il est nécessaire d'en goûter, et assez longtemps pour en connaître bien les devoirs, si l'on veut, devenu proviseur, utiliser comme il convient les services des censeurs que l'on aura plus tard

sous ses ordres. Le censeur, en effet, n'est pas une simple doublure du proviseur, il est son auxiliaire ; s'il doit lui rendre compte de tout et le consulter sur toutes les questions qui engagent la marche de l'établissement, son champ d'action est vaste, nous l'avons vu, et il y est bien le maître.

Il importe que l'opinion se fixe sur ce sujet. C'est une erreur de considérer le censorat comme une fonction subalterne, sorte d'impasse où le chemin est rude et l'issue incertaine. Il y faut voir, au contraire, un des postes d'honneur de la carrière universitaire. C'est affaire à l'administration de savoir en détourner ceux qui s'y sont manifestement fourvoyés ; il n'y a pas de honte à s'être trompé de bonne foi. Mais ce serait, à notre avis, une mesure fâcheuse que de songer à supprimer ces fonctions, ou seulement de diminuer l'autorité qui doit y être attachée, en paraissant les regarder comme secondaires et négligeables. Nous tenions à dissiper, en ce qui nous concerne, toute confusion sur ce sujet.

JULES GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. HENRI LICHTENBERGER, *maître de conférences à la Faculté des lettres de Nancy* (10 juin 1891).

Porteur d'un nom honoré et appartenant à la famille qui l'honore tant, M. Lichtenberger paraît destiné à en soutenir dignement le beau renom. Le talent est chez lui héréditaire, et aussi l'ardeur au travail. A l'âge de vingt-deux ans, il était déjà agrégé pour la langue allemande, et, à peine âgé de vingt-sept, il est depuis quelques années maître de conférences à Nancy. Le voilà brillamment docteur de Paris. Son nouveau titre et les deux thèses qui le lui ont valu le feront sans doute prendre racine sur ce sol lorrain resté français, où il y a tant d'Alsaciens, nos amis, qui ont voulu rester nos compatriotes. Il faut savoir bien l'allemand pour l'enseigner dans cette ville frontière où tout le monde le parle. Or, de l'aveu de

ses juges, M. Lichtenberger le sait comme peu de personnes le savent.

Il l'a prouvé deux fois. Tout d'abord et surtout dans sa thèse latine. (*De verbis quæ in vetustissima Germanorum lingua reduplicatum præteritum exhibebant*, 1891. Berger-Levrault, 106 p.). Une fois n'est pas coutume : voilà une thèse latine qui n'a pas moins de valeur que la thèse française, et qu'on déclare même en avoir davantage. Toutes les qualités désirables dans l'espèce s'y trouvent réunies : la méthode est sûre et vraiment scientifique; les connaissances sont étendues et profondes, non seulement en matière de langues germaniques, mais encore dans tout le domaine de la linguistique indo-européenne; le latin, par sa correction, atteste un fonds solide d'instruction classique. Mais ce qui est surtout digne d'éloges, c'est la vaillante initiative prise par le candidat pour introduire dans notre enseignement supérieur la grammaire comparée des langues modernes, jusqu'à présent si délaissée. A quoi il faut ajouter encore que sur toutes les langues germaniques, le gothique, le norrois, l'anglo-saxon et le vieux tudesque, ses informations sont puisées aux meilleures sources et toujours scrupuleusement vérifiées par lui-même.

Ainsi, pas une ombre au tableau! Non, pas même dans la soutenance. C'est là, d'ordinaire, qu'on finit par trouver le défaut de la cuirasse, quand il est resté invisible dans le travail écrit. Les connaissances du candidat sur la sellette, sondées par des juges désireux de savoir jusqu'où elles vont et si leur homme s'est tenu strictement à son sujet ou s'il en a exploré les entours, finissent toujours ou presque toujours par se trouver insuffisantes sur tel ou tel point. Avec M. Lichtenberger, il n'en a rien été. Sur le sanscrit, le grec, le latin, les langues slaves, qui ne sont pas de son domaine immédiat, il a paru plus que suffisamment renseigné. La discussion a, d'ailleurs, prouvé que, sur son domaine propre, il était assez pénétré de ses connaissances pour les exposer avec clarté, et de ses doctrines pour les défendre contre toute attaque.

Cela dit, je n'ajouterai qu'un mot, pour m'excuser de passer sans plus de retard à la thèse française : c'est que cette première partie de la séance n'offrait aux profanes que la vive satisfaction d'entendre louer sans restriction un jeune homme auquel, sans le connaître personnellement, on voulait tout le bien imaginable. Otez cette satisfaction d'une estime prévenue, juste ciel! comme les profanes se seraient ennuyés!

Ils ne se sont pas ennuyés du tout, au contraire, en entendant parler des Nibelungen. (*Le poème et la légende des Nibelungen*, 1891. Hachette, 442 p.). Ils ont si souvent ouï nommer cette race malfaisante et funeste, louer ou critiquer le poème qui en célèbre les faits et gestes, et ils en savaient si peu de chose! Or que se proposait M. Lichtenberger? D'exposer la question dans toute sa complexité et d'en montrer les différents aspects, sans prétendre donner une solution, surtout une solution nouvelle, à tous les problèmes qui s'y rattachent de près ou de loin. Quand même les Allemands diraient : Nous savons tout cela! nous n'en serions pas moins obligés à qui nous l'apprend, à nous, puisque nous ne le savions pas; mais je m'assure que même en Allemagne l'ouvrage dont il s'agit ici pourra servir à l'instruction d'un grand nombre.

Il y avait donc une fois, au temps des Franks, des Burgondes, des Huns, certaine race malfaisante et funeste qui possédait « le grand trésor », qui le retenait par devers soi au moyen d'enchantements, qui le perd, qui le reconquiert en assassinant le jeune et brillant héros. Ce sont les rois Burgondes qu'il faut voir sous les Nibelungen. C'est eux qui ont tué le héros Siegfrid. Ils finissent par tomber sous les coups d'Attila. Tel est le thème des courts *lieder* épiques et sauvages qui circulent parmi les Franks de la seconde moitié du ve siècle, écho des luttes sanglantes de l'Europe au temps des grandes invasions. Ce qu'il s'est tissé de broderies là-dessus, c'est incalculable. D'où la nécessité de chercher comment cette légende s'est formée, quelles en sont les parties anciennes et quels les motifs les plus récents. D'autre part, les jongleurs autrichiens ont hérité de leurs prédécesseurs ou emprunté à leurs contemporains non pas seulement des récits, mais encore une philosophie pratique, une conception de la vie. On trouve dans le Nibelungenlied, dans le poème qui a fait un tout fort trié des légendes, à la manière de l'Iliade, un certain idéal du roi, du héros, de la femme, et des formules épiques pour exprimer ces diverses conceptions. Ces idées morales ont leur histoire comme la légende elle-même. Comment se sont-elles formées? L'étude et le classement des matériaux dont est construit le Nibelungenlied, tel est l'objet de la thèse.

Le point de départ pour la légende, c'est la mort d'Attila (453), de cet Attila qu'elle a défiguré comme elle a défiguré Charlemagne. Elle met un siècle et demi à se former, et elle en aura sept pour se transformer elle-même. C'est beaucoup plus que n'en a eu le grand poème homérique. Divers éléments se croisent, se surajoutent,

qu'on trouvera dans le consciencieux travail du candidat. Un de ses juges, M. Victor Henry, d'un mot saisissant, a montré comment, en plein XIXe siècle, se fabriquent naïvement, inconsciemment, les légendes. Il a parlé d'une légende saintongeoise qui ne remonte qu'à l'année 1830. Elle nomme deux traîtres qui ont conjuré la perte de Charlemagne, l'un Gandelon (ce qui est une forme du nom de Ganelon), l'autre.... Bourmont, ce général, s'il vous plaît, qui a été accusé d'avoir trahi à Waterloo et dont la prise d'Alger n'a pu laver l'honneur dans l'opinion. Cela n'inspire-t-il pas un grand respect pour les légendes? ce qu'elles contiennent d'histoire se réduit presque à rien. Pour la *Chanson de Roland*, il y a dans l'histoire une ligne qui porte le nom de ce paladin, et l'on sait en outre qu'une arrière-garde de Charlemagne fut attaquée et battue au défilé de Roncevaux. Tout le reste est pure invention, purs rapprochements.

Nous ne serons donc pas de sitôt sur un terrain solide. M. Lichtenberger reconnaît ne pas savoir très bien ce qu'était le fameux trésor. Voulez-vous voir où peuvent aller les conjectures? Chez les Hindous aussi on trouve un trésor. Entre eux et les Germains des temps barbares, que peut-il y avoir de commun? On ne voit que le soleil; donc le soleil serait le trésor. L'oracle n'est pas sûr, mais il n'est pas sans vraisemblance. Pour les hommes primitifs, l'astre qui répand la chaleur et la lumière est le seul bienfaiteur perceptible, incontestable de l'humanité. Il y a des hommes primitifs dans tous les temps. Un mien parent, homme simple, qui tenait par ses origines les plus proches au XVIIIe siècle et y avait sucé le lait de l'incrédulité, me déclarait, à moi jeune garçonnet, ne pas connaître d'autre Dieu que le soleil, dont du moins il ne pouvait méconnaître l'action puissante et les bienfaits.

Vers la fin du XIIe siècle apparaît le résumé des légendes qui forme le poème autrichien. Vers 1100, ce n'est plus l'homme du peuple qui torture et triture les récits primitifs. C'est le jongleur qui leur donne une forme déterminée. Pour ne pas lasser, il innove, il ajoute incidents et personnages, Siegfried, Sigurd, Gunther, Brunhild, Krimhilt, Hagen et les autres. Puis, les poètes-chevaliers ou Minnesänger célèbrent plus galamment, d'un tour nouveau, la femme et l'amour. Vers la fin du XIIe siècle, les éléments sont prêts entre Passau et la frontière hongroise. Il ne reste plus qu'à trouver; les nouveaux pisistratides qui feront faire le même travail que les premiers, à Athènes, commandèrent sur l'Iliade. Rien de littéraire, pas de recherche de style, d'expression pittoresque, d'épithète ingénieuse. On

rapporte avec simplicité et franchise des aventures qui tiennent de la merveille ou du miracle. Il y a là un souffle de poésie naïve, d'âpre vigueur, de grâce archaïque.

L'intérêt y est-il ? cela dépend un peu des goûts. Je dirais volontiers que je m'intéresse difficilement à des personnages qui changent et se transforment si souvent. Mais ce n'est pas ma principale raison, et la preuve, c'est que je ne fais pas le dégoûté avec Ulysse, quoiqu'il soit fort loin d'être le même dans Homère et dans Sophocle. J'en suis quitte pour les mêler ensemble et en faire un troisième Ulysse. Non ; ma vraie raison, c'est que je suis trop velche, trop latin pour m'intéresser à d'autres légendes qu'à celles de l'antiquité latine et de l'antiquité grecque. C'est même, à mon avis, si mes compatriotes me ressemblent, et je ne le leur souhaite pas, ce qui nuira toujours chez nous aux succès des opéras de Wagner, sans parler de la répulsion légitime que nous inspire ce caractère désagréable et antifrançais. Ces légendes du moyen âge, nous les connaissons trop peu pour les comprendre et par suite pour les goûter. Même celles de nos trois cycles de Charlemagne, de la Table ronde, de Rome la grand n'ont pas pour moi le même prix que pour nos médiévistes. Qu'en diraient ces derniers, si les lignes précédentes leur tombaient sous les yeux ! Heureusement ils ne les liront pas.

On ne s'étonnera donc pas trop si j'ose dire que ce qui me plaît surtout dans la thèse, c'est la partie où l'auteur étudie les mœurs, la vie héroïque, telle qu'ont pu la concevoir ces Germains qu'a peints Tacite, puis ceux des temps chevaleresques. Le roi, le héros, pour ces bons jongleurs allemands, c'est l'habile homme qui sait se tirer d'affaire en toutes circonstances, et que le Nibelungenlied finit par élever en lui donnant force, beauté, audace, honneur, sans supprimer le héros de la poésie populaire plus réaliste, plus pratique, avec des intérêts matériels et des désirs plus violents. Quant à la femme, dans les diverses variantes du poème, elle reste encore subordonnée à l'autorité de l'homme, tant il est peu prouvé qu'elle ait une âme, tant nous sommes loin du temps présent, où il n'y a plus guère qu'elle qui en ait une et qui commande. Les jongleurs la représentent cependant « en général fort rusée, très entreprenante, presque totalement dénuée de dignité ou de sens moral, parfois même méchante. L'amour sensuel est sa seule préoccupation, le but unique de son existence ». Mettez, disent-ils, la femme près de l'homme, c'est comme si vous placiez « la paille près du feu », ou « les chèvres à côté des beaux boucs ». Dans le Nibelungenlied, la femme ne res-

semble plus à celle-là que par les détails extérieurs. Elle a déjà acquis « le sentiment de la dignité personnelle, le désir de ne se donner qu'au plus digne, d'écarter d'elle tout prétendant de rang inférieur », ce que font du reste, selon Darwin, les femelles de bien des animaux. On nous dit qu'elle observe les lois de l'étiquette et du bon ton. Je me permets d'en douter. Je sais trop et quelle vie retirée elle menait et que les détails nous sont trop peu connus qui nous permettraient de voir la réalité triviale, cynique, ordurière des choses, comme nous la voyons, pour notre fameux XVIIe siècle, dans Saint-Simon, dans la mère du Régent et d'autres ouvrages du même genre. On parle de l'amour? Il tenait, sauf ses brutalités, moins de place dans la vie de la femme qu'on ne le dit. Ne se marie-t-on pas avec des femmes dont on a ouï parler et sans les avoir vues? A coup sûr, la femme est moins brillante dans le Nibelungenlied que dans les romans de chevalerie.

Ici, M. Lichtenberger n'a pas eu la partie aussi belle que pour sa thèse latine. Les résultats auxquels il s'est arrêté, la forme sous laquelle il les a consignés, ont été en partie l'objet de vives attaques. On a jugé qu'il affirmait trop sur des questions historiques qu'on ne saurait considérer comme définitivement résolues : par exemple, les hypothèses sur les époques où sont nées les légendes qui ont constitué le poème, et sur la part qui y revient aux Franks, aux Burgondes, aux Huns. Il a paru que le candidat était bien indulgent pour les légendes et bien sévère pour le poème, qu'il diminuait trop le rôle et la valeur du poète qui a donné à l'épopée sa forme définitive. Pourquoi, quand il parle des mœurs, n'a-t-il pas signalé l'absence presque complète et si curieuse de sentiment religieux qui caractérise le poème? Pourquoi a-t-il si peu insisté sur le mépris de la femme qu'on y constate?

On aurait voulu bien d'autres choses encore : une appréciation de la manière dont sont présentés par le poète les personnages historiques comme Attila et Théodoric ; une discussion sur les analogies et les différences entre les Nibelungen et l'Iliade, principalement au point de vue de leur formation ; un exposé moins incomplet des données mythologiques sur Siegfried, et de leurs ressemblances avec celles qu'on rencontre dans le Mahabharâta. Enfin le style n'est-il pas trop négligé ou plutôt trop inégal? On y relève des fautes de grammaire, des expressions impropres et parfois étranges, qui détonnent et choquent dans un ensemble où paraît le plus grand soin.

Mais M. Lichtenberger s'est défendu avec un flegme courtois d'Alsacien, qui ne rompait pas d'une semelle et qui n'admettait le bien fondé d'aucune objection. C'était à se croire en présence d'un Breton. Du débat oral le souvenir est déjà effacé. Reste l'œuvre. Ce n'est pas la première thèse sur les Nibelungen que la Faculté ait admise aux honneurs de la discussion publique. Le nouveau docteur avait quatre ans quand son sujet a été traité par son précurseur en vue de la Sorbonne. Nonobstant, quand il a proposé d'y revenir, la Faculté ne l'en a pas détourné, et elle a eu bien raison. Nous avons maintenant sur les Nibelungen un travail qui, sans doute, n'est pas définitif, — aucun le sera-t-il jamais sur cette matière obscure? — mais qui, enfin, fera bonne figure devant notre ignorance, et même devant la science des Allemands.

P.

L'ÉTUDE DE LA LANGUE ANGLAISE

ET LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT MODERNE

(*Suite et fin.*) (1)

Si l'étude de l'anglais devait produire ces résultats, si on pouvait espérer faire apprendre cette langue aux élèves des classes supérieures au point de vue éminemment philosophique et moral que M. Morel recommande à juste titre, cette simple considération suffirait pour ranimer l'espoir des maîtres qui, comme nous, se désolent de la destinée dont leurs études favorites semblent menacées. Malheureusement, en dépit de notre répugnance à nous écarter de l'avis d'un maître tel que M. Morel, et au risque d'être taxé du pessimisme le plus sombre, nous n'hésitons pas à déclarer que les résultats seront tout autres.

Ce point de vue philosophique et moral auquel se place M. Morel ne saurait être atteint que par des élèves ayant déjà acquis une connaissance approfondie de la langue, connaissance que les élèves du nouvel enseignement ne pourront jamais acquérir, tant qu'ils auront à lutter, ainsi que leurs maîtres, avec la triste réalité que leur imposera le programme.

Or, la réalité, la voici. Sans parler des lycées du Midi, où l'italien et l'espagnol remplaceront l'anglais, et dont les élèves seront par conséquent privés du bénéfice de l'étude de cette langue (il faudrait qu'un spécialiste nous prouvât que l'étude de l'italien et l'espagnol offre les mêmes qualités philosophiques et littéraires que celles de l'anglais) les élèves commenceront l'étude de cette dernière langue en quatrième,

(1 Voir la *Revue* du 27 août 1891.

pour la finir en seconde. Il est vrai qu'il y a un cours *facultatif* de langues vivantes en première ; mais tout le monde, dans l'Université, sait ce qu'est un cours facultatif. Et il arrivera pour celui de première ce qui est déjà arrivé cette année pour celui de philosophie; seul le cours d'allemand sera suivi par les élèves qui se destineront à une des grandes écoles du gouvernement. On peut donc affirmer que le cours d'études d'anglais dans l'enseignement moderne sera réduit à trois années. Si on compte le nombre d'heures consacrées à l'anglais dans chacune de ces trois années, l'on aura six heures en quatrième et trois heures dans chacune des deux autres classes, soit un total de douze heures.

Il nous semble que ce chiffre de douze heures devrait être assez éloquent par lui-même pour nous dispenser de tout commentaire et nous autoriser à affirmer que les résultats donnés par l'étude de l'anglais pendant ce court espace de temps sont loin d'être brillants. Car, si nous avons exprimé notre conviction de voir l'étude de l'allemand donner d'excellents résultats, à cause du grand nombre d'heures consacrées à cette étude, une considération analogue de temps nous permet de prévoir le peu de valeur des résultats produits par l'étude de l'anglais.

Au reste, il n'y a qu'à se rappeler ce qu'ont été ou plutôt ce que sont les résultats donnés par l'étude des langues vivantes dans l'enseignement spécial. Si l'on compte le nombre d'heures attribuées dans chaque classe de l'enseignement spécial à l'étude des langues vivantes, on arrive au total de vingt heures, soit huit heures de plus que les programmes nouveaux n'en attribuent à l'anglais dans l'enseignement moderne. Or, quels ont été les résultats donnés par ces vingt heures consacrées à l'étude des langues dans l'enseignement spécial ? Sans doute, ils n'ont pas été absolument mauvais ; mais il faut bien le reconnaître, à part quelques honorables exceptions, bien peu de bacheliers de l'enseignement spécial actuel seraient capables de goûter les beautés de la littérature anglaise ou allemande, et encore moins de parler et de comprendre l'allemand et surtout l'anglais.

Comment alors les élèves de l'enseignement moderne arriveraient-ils en douze heures à des résultats supérieurs à ceux auxquels sont arrivés ceux de l'enseignement spécial en vingt heures ?

On nous objectera que les élèves de l'enseignement moderne se trouveront, au moment où ils commenceront l'étude de l'anglais, dans une situation bien meilleure que celle où se trouvaient ceux de l'enseignement spécial au même moment, par cette raison qu'ils auront déjà fait des études de vocabulaire allemand qui simplifieront pour eux l'étude du vocabulaire anglais.

Nous ne saurions contester la valeur de cet argument ; mais, outre qu'il ne faudrait pas en exagérer la portée (car s'il est vrai qu'il y a beaucoup de termes analogues en anglais et en allemand, il est vrai aussi qu'il y en a beaucoup de *presque analogues* qui sont une source d'erreurs orthographiques nombreuses, et que tous les mots qui viennent de la même racine dans les deux langues sont loin d'être facilement reconnaissables) cet avantage se trouvera malheureusement et trop fortement contre-balancé par l'inconvénient qu'il y aura à faire commencer l'étude d'une prononciation aux nuances les plus délicates, aux sons les plus variés et aux règles les plus sujettes au caprice, en un mot, d'une prononciation *excessivement difficile*, à un âge où les

organes auront perdu leur souplesse première et où la mémoire ne sera plus fraîche.

Cette question de la prononciation, selon nous, est l'écueil contre lequel viendront échouer tous les efforts des maîtres, quelque consciencieux et dévoués qu'ils soient. Il suffit en effet d'avoir enseigné l'anglais aux enfants et aux élèves d'un âge moyen pour savoir avec quelle facilité les premiers retiennent et reproduisent des sons et des nuances de sons qui ne se gravent que difficilement dans la mémoire des derniers et qui ne sont jamais ou presque jamais si bien reproduits par ceux-ci.

D'un autre côté, l'enfant, admirablement aidé qu'il est par la souplesse de ses organes et la fraîcheur de sa mémoire, n'a pas d'efforts à faire et par conséquent pas de mauvaise volonté à manifester. Nous craignons qu'il n'en soit plus de même pour les élèves de l'enseignement moderne, qui commenceront l'étude de l'anglais vers l'âge de 12 ou 13 ans. Pour eux, en effet, ils pourront sans doute se laisser séduire par la simplicité de la grammaire anglaise et par le plaisir qu'ils auront à retrouver quantité de termes connus dans le vocabulaire anglais ; mais au fur et à mesure qu'ils découvriront les difficultés sans fin de la prononciation anglaise, qui assure que, n'étant plus aidés par cette souplesse d'organes et cette fraîcheur de mémoire qui sont un si puissant auxiliaire pour l'enfant, ils ne se décourageront pas et n'offriront plus au maître cette collaboration de leur bonne volonté dont parle M. Morel, en la donnant avec raison comme la plus précieuse garantie du succès ?

Et pourtant cette difficulté de la prononciation est inéluctable dans l'étude d'une langue dont l'enseignement doit avoir avant tout un caractère oral. Si le maître veut suivre le programme, ses efforts devront tendre immédiatement à mettre ses élèves en état de le comprendre puisqu'il devra faire sa classe en anglais.

Nous avons toujours donné autant que possible ce caractère oral à notre enseignement, ne craignant pas de répéter la prononciation du même mot ou du même groupe de mots jusqu'à *vingt* fois pendant une classe d'une heure et demie ; nous avons fait apprendre à nos élèves des leçons de prononciation à chaque classe ; nous leur avons fait faire sans cesse des exercices de lecture et de conversation ; étant donné les résultats que nous avons obtenus, nous croyons pouvoir affirmer que le maître se heurtera, aujourd'hui qu'il aura à enseigner les principes à des élèves déjà avancés en âge, à la pierre d'achoppement qui l'a toujours arrêté jusqu'ici, au manque de temps. Il est *impossible*, matériellement parlant, qu'il arrive *jamais* à faire sa classe en anglais aux élèves de l'enseignement moderne.

Aussi, comment réprimer un sourire en lisant dans le programme : CLASSE DE TROISIÈME (un an après avoir commencé l'anglais) : LANGUES VIVANTES : *les commentaires devront se faire en langues étrangères ?*

Il peut se faire qu'on obtienne ce résultat dans les lycées de Paris et des grandes villes, où les élèves ont l'esprit plus vif et plus ouvert, où beaucoup d'entre eux ont eu des bonnes ou gouvernantes anglaises, voire même sont allés passer quelque temps en Angleterre. Mais il serait puéril de rêver un pareil résultat pour nos petits lycées de province.

Ainsi donc, les élèves de l'enseignement moderne n'arriveront pas à cette connaissance pratique de l'anglais qui leur permettrait de le parler et de le comprendre.

Quant à la connaissance de la littérature anglaise et au sentiment des beautés de cette littérature, ils ne les acquerront qu'autant qu'ils connaîtront d'abord et avant tout la langue, et d'autant plus tard que leur maître sera obligé, jusqu'à la fin de leurs classes, de consacrer à l'étude de la prononciation beaucoup du temps qu'il consacrerait à l'histoire littéraire et à l'explication des auteurs, si cette difficulté de la prononciation avait été surmontée dès l'entrée des élèves en quatrième.

Ainsi nous voyons que l'étude de l'anglais sera loin de produire dans l'enseignement moderne des résultats même aussi bons que ceux qu'elle produisait dans l'enseignement spécial. Et nous craignons et regrettons à la fois que l'anglais ne joue pas le rôle qu'on avait rêvé pour lui dans cet enseignement nouveau.

En un mot, l'analogie établie par M. Morel entre le grec et l'anglais nous semble être complète : tous deux sont des deuxièmes langues, et les résultats donnés par l'étude de l'anglais dans l'enseignement moderne nous paraissent appelés à être aussi peu brillants que les résultats que donne l'étude du grec dans l'enseignement classique.

III

Ce n'est pas le moment de montrer que l'anglais est loin de mériter cette place effacée qui lui est faite dans l'Université par les nouveaux programmes, et que l'on devrait s'attacher à faire produire à l'étude de cette langue des résultats autres que ceux que nous venons d'exposer.

D'ailleurs, vouloir démontrer l'utilité de l'anglais et la nécessité pour les Français d'apprendre cette langue, qu'on la considère au point de vue patriotique, pratique ou littéraire, ce serait s'acharner à la démonstration d'une vérité aujourd'hui évidente et reconnue de tous.

Nous sommes même persuadé que nous ferions une injustice profonde aux auteurs du programme si nous ne les croyions pas intimement convaincus de cette utilité et de cette nécessité. Nous savons au contraire que le mauvais vouloir ni le mépris ne sont pour rien dans cette mesure prise en faveur des langues vivantes, mais qui se tournera contre l'anglais.

Aussi, quelque modeste que soit notre opinion, comme nous croyons qu'elle est celle de la plupart des professeurs d'anglais de province, nous osons espérer qu'elle sera assez forte pour attirer l'attention bienveillante des réformateurs qui ont voulu faire des langues vivantes la base de l'enseignement moderne.

Il est temps encore, avant de mettre en vigueur les nouveaux programmes, de revenir au projet ministériel qui attribuait cinq heures à l'anglais et cinq heures à l'allemand dans les classes de grammaire de l'enseignement moderne, le seul projet conçu d'une façon équitable et surtout capable de faire produire à l'étude de l'anglais et de l'allemand les résultats pédagogiques et pratiques que l'on veut retirer de cette étude.

Il faut absolument écarter toutes les objections qu'on a pu faire contre cette façon de donner une place prépondérante aux langues vivantes, et se rappeler qu'on doit donner plus de temps à l'étude de

ces langues dans l'enseignement moderne qu'à celle des langues mortes dans l'enseignement classique, puisque, outre les résulats pédagogiques qu'on demande à l'étude des langues vivantes tout comme à celle des langues mortes, on veut encore faire donner à l'étude des premières des résultats pratiques que les dernières ne sont pas en état de donner.

C'est évidemment parce qu'on a tenu compte de ces objections qu'on a été porté à diminuer le nombre d'heures accordées aux langues vivantes et à sacrifier ainsi l'une de ces langues. Nous ne voulons pas rechercher si on a eu raison de sacrifier l'anglais plutôt que l'allemand; ce serait beaucoup trop long et surtout inutile; car aucun des deux ne doit être sacrifié, puisque tous les deux doivent être la base du nouvel enseignement. En sacrifier un, c'est adopter une demi-mesure peu faite pour donner à l'enseignement qu'on vient de créer l'essor et le prestige dont il aura besoin pour vivre.

Que si on ne peut pas donner aux langues vivantes le total de dix heures, par suite de l'obligation *légitime* où l'on se trouve de donner beaucoup de temps au français, qu'on leur donne au moins huit heures. Sur ces huit heures, que l'on réserve cinq heures à l'allemand et trois heures à l'anglais. Nous reconnaissons que l'allemand, offrant un mécanisme beaucoup plus délicat et beaucoup plus difficile que l'anglais, exige une étude plus longue. Mais il est au moins puéril de croire que, parce que l'anglais est plus facile que l'allemand et parce que l'on dit qu'il n'y a pas de grammaire de l'anglais (oubliant ainsi que les difficultés de la prononciation compensent largement celles de la grammaire) on peut arriver en trois ans à une connaissance sérieuse de cet anglais si facile, doté du plus riche vocabulaire du monde, et de cette littérature, la plus variée de toutes.

Aussi, cette proportion de cinq heures pour l'allemand et de trois heures pour l'anglais dans les classes de grammaire de l'enseignement moderne, nous semble devoir être adoptée, comme étant la meilleure mesure transitoire permettant de maintenir sur un même niveau les progrès des élèves dans la connaissance des deux langues, jusqu'au jour, qui n'est pas loin, où l'on pourra confier l'enseignement du français et des langues vivantes à un même professeur, à qui il sera permis de distribuer le temps dont il disposera de façon à ne laisser souffrir aucune des trois branches d'enseignement qui lui seront confiées.

Dans tous les cas, et quelle que soit la mesure que l'on adopte, il semble urgent de faire disparaître cette anomalie qui consiste à donner à la langue la plus répandue aujourd'hui dans le monde une place insignifiante dans l'enseignement moderne français.

LOUIS LATOUR,

Chargé de cours d'anglais au lycée de Foix.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1891

CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE PROFESSEUR DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES DE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE

Dictée.

L'homme ne sait pas vivre dans le présent.

Nous ne tenons jamais au temps présent. Nous anticipons l'avenir comme trop lent à venir, comme pour hâter son cours; ou nous rappelons le passé, pour l'arrêter comme trop prompt : si impatients, que nous errons dans les temps qui ne sont pas nôtres et ne pensons point au seul qui nous appartient; et si vains, que nous songeons à ceux qui ne sont plus rien et échappons sans réflexion le seul qui subsiste. C'est que le présent, d'ordinaire, nous blesse : nous le cachons à notre vue, parce qu'il nous afflige. Et, s'il nous est agréable, nous regrettons de le voir échapper; nous tâchons de le soutenir par l'avenir et pensons à disposer les choses qui ne sont pas en notre puissance pour un temps où nous n'avons aucune assurance d'arriver.

Que chacun examine ses pensées : il les trouvera toujours occupées au passé et à l'avenir. Nous ne pensons presque point au présent, et, si nous y pensons, ce n'est que pour en prendre la lumière, pour disposer de l'avenir. Le présent n'est jamais notre fin; le passé et le présent sont nos moyens; le seul avenir est notre fin. Ainsi nous ne vivons jamais, mais nous espérons de vivre; et, nous disposant toujours à être heureux, il est inévitable que nous ne le soyons jamais.

Pascal.

Langue française.

Questions.

Explication des mots et des idées de la première partie : « Nous ne tenons jamais..... n'avons aucune assurance d'arriver. »

Analyse grammaticale des mots *anticipons*, *lent*, *impatients*, *nôtres*, *ceux*, *seul*, *échappons*, *échapper*, dans le même paragraphe; en indiquer la fonction et les compléments, s'ils en ont.

Analyse logique de la phrase : « Nous disposant toujours..... ne le soyons jamais. »

Anticipons, *échappons :* montrer par des exemples quels sont les sens habituels des préfixes *anti*, *ante* et des préfixes *e*, *ex;* les radicaux des mots *anticiper*, *échapper* ne sont-ils pas des modifications de la même racine? Quelle est cette racine? En trouver le sens propre en comparant des mots qui en dérivent et dont le sens est très connu.

Impatients : indiquer le préfixe, le radical et le suffixe de ce mot; sens propre du radical; faire ressortir en rapprochant des mots qui en dérivent et dont le sens est bien connu.

Dernier paragraphe : synonymes des mots *pensées*, *occupées, lumière, fin*, *vivons, disposant*, dans cette phrase.

Sciences naturelles et sciences expérimentales.

1° Montrer quelles sont les différences extérieures entre la racine, la tige et la feuille.

2° Faire voir comment on peut faire reconnaître aux élèves de la classe de septième par les moyens les plus simples les caractères de l'argile, de la pierre à plâtre, du marbre et du silex.

Histoire et géographie.

1. Exposer à des élèves de septième la quatrième coalition (1806 et 1807) jusqu'au traité de Tilsitt, en insistant sur les périodes caractéristiques.

2. Décrire la côte orientale de l'Asie depuis le golfe de Siam jusqu'à la mer d'Okhotsk : pays que l'on rencontre (colonies françaises), cours d'eau, ponts, villes principales. — Croquis.

Sciences mathématiques.

1° Expliquer à des enfants de septième comment on peut, en partant du carré de 700, trouver le produit de 708 par 692 et en déduire le moyen de calculer mentalement ce produit.

2° On a fondu 8 kilogrammes d'alliage d'or au titre de $\frac{11}{12}$ avec 7 kilogrammes d'un autre alliage d'or au titre de $\frac{5}{6}$; déterminer le titre du lingot résultant, puis expliquer quel poids d'un alliage d'or au titre de $\frac{65}{72}$ on doit fondre avec ce dernier lingot pour obtenir un alliage final au titre légal des monnaies.

Nota. — On ne réduira pas les fractions ordinaires en décimales.

3° Dans un cercle de centre O, dont le rayon OA a 65 mètres, une corde AB a 126 mètres, les tangentes en A et en B se coupent en C, et la droite OC coupe AB en D.

En supposant connus les théorèmes nécessaires, prouver que OC est perpendiculaire à AB ; calculer OD et OC, et enfin calculer à moins d'un centimètre par défaut la distance du point A au milieu M du plus grand des arcs sous-tendus par AB.

Version allemande.

Der Eber und der Wolf.

Der Eber wetzte seine Hauer an einer Eiche. — « Was machst du da ? » fragte ihn der Wolf, der vorüberging. — « Ich setze mich in Vertheidigungsstand,» antiwortete er, » wenn irgend ein Feind mich, anf allen sollte. » — Aber das dünkt mich hast du gerade jetz nicht nöthig. Denn ich sehe ja nirgends etwas Besorgliches für dich. » —

Eben deszwegen, « grunzte der Eber, « thu, ich es jetzt ; denn wenn der Feind schon da sein sollte, dann ist es nichtmehr zum Wetzen sondern zum Fechten Zeit.

MEISMER.

Thème allemand.

Après plusieurs petits combats dont l'issue ne lui fut point favorable, le roi vit, au mois d'avril, qu'il ne lui restait plus que dix-huit mille hommes. Les vivres manquaient, et, si Mazeppa n'avait pas secouru les Suédois, toute cette armée aurait pu périr de faim. Le czar, qui savait profiter de toutes les conjonctures, fit alors proposer au prince des Cosaques de rentrer sous sa domination. Mais Mazeppa resta fidèle à son nouvel allié, ou bien parce qu'il craignait pour sa propre vie après avoir vu ses amis périr sur la roue, ou bien parce qu'il désirait les venger.

(D'après VOLTAIRE.)

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL
(SECTION DES SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES)

Chimie.

I. — Étudier les composés oxygénés du phosphore, en insistant tout particulièrement sur leurs relations réciproques, leur modes de formation à partir du phosphore ou des phosphates naturels.

II. — Réactions caractéristiques de ces acides ou de leurs sels.

Acide azotique,

Azotates,

Nitrification de l'azote dans le sol.

Physique.

Compressibilité des gaz :

1° A la température ordinaire ;

2° A des températures élevées ;

3° A de basses températures.

Applications.

Histoire naturelle.

Tissus végétaux. — Leur origine. — Leurs propriétés. — Leur utilisation dans l'industrie.

AGRÉGATION D'ANGLAIS.

Thème anglais.

Ménalque était toujours heureux dans ses entreprises, parce qu'elles étaient toujours proportionnées à ses moyens. Il faisait peu de mal, parce qu'il faisait peu de bien ; il commettait peu de fautes, parce qu'il n'avait pas cette chaleur de sentiment et cette hardiesse d'esprit qui poussent à tenter de grandes choses. Il avait l'esprit sûr et judicieux

dans sa sphère, mais sans finesse et sans profondeur; le goût des détails, une assez longue expérience des choses du monde, la mémoire prompte, fidèle, et un coup d'œil assez vif, mais au delà duquel il ne voyait plus. Accoutumé à la clarté de ses propres idées, il ne démêlait qu'avec peine ce qui était fin et enveloppé, et l'on était étonné qu'un homme, qui concevait et s'exprimait si nettement, ne pût guère aller plus loin que sa première idée et sa première vue.

Incapable de se passionner dans les affaires, il conservait toujours une humeur libre qui se prêtait, sans effort, aux différents devoirs de son ministère; il avait toujours la possession de son esprit et de son jugement; la modération et l'égalité de son caractère le rendaient constant dans ses résolutions. Il changeait sans peine d'application et de travail; il paraissait né pour remplir avec distinction les emplois subalternes, qui renferment beaucoup de minuties; il n'imaginait point, n'inventait point; il allait aux routes battues et se laissait porter sans résistance au cours capricieux des événements; mais il suivait avec célérité le fil des choses, et exécutait avec prudence tout ce qui ne demandait qu'un sens droit et une habitude ordinaire des affaires. Sa pénétration et son goût, joints au bonheur de sa mémoire, se portaient avec une indifférente facilité sur toutes choses; mais il n'avait point cette véritable étendue de génie qui, saisissant les objets avec leurs rapports, les embrasse tout entiers et réunis, et c'est ainsi qu'il avait des connaissances presque universelles, sans qu'on pût dire qu'il eût l'esprit vaste, contrariété assez ordinaire.

Mais il rachetait ces défauts par les qualités qui donnent le succès; il était enjoué, plaisant, laborieux; d'une conversation légère et agréable, d'une repartie vive, quoiqu'il parlât sans feu et sans énergie; enfin à cette sagesse spécieuse qui plaît aux esprits modérés, il joignit ces agréments variés qui usurpent si souvent la place des talents solides et leur enlèvent la faveur du monde et les récompenses des princes.

VAUVENARGUES.

Version anglaise.

The English have a scornful insular way
Of calling the French light. The levity
Is in the judgment only, which yet stands,
For say a foolish thing but oft enough
(And here's the secret of a hundred creeds,
Men get opinions as boys learn to spell,
By re-iteration chiefly,) the same thing
Shall pass at last fort absolutely wise,
And not with fools exclusively. And so
We say the French are light, as if we said
The cat mews or the milch-cow gives us milk :
Say rather, cats are milked and milch-cows mew ;
For what is lightness but inconsequence,
Vague fluctuation 'twixt effect and cause
Compelled by neither ? Is a bullet light,
That dashes from the gun-mouth, while the eye
Winks and the heart beats one, to flatten itself
To a wafer on the white speck on a wall
A hundred paces off ? Even so direct,

So sternly undivertible of aim,
Is this French people.
All, idealists
Too absolute and earnest, with them all
The idea of a knife cuts real flesh ;
And still, devouring the safe interval
Which nature placed between the thought and act
With those too fiery and impatient souls,
They threaten conflagration to the world,
And rush with most unscrupulous logic on
Impossible practice. Set your orators
To blow upon them with loud windy mouths
Through watchword phrases, jest or sentiment,
Which drive our burly brutal English mobs
Like so much chaff, whichever way they blow, —
This light French people will not thus be driven.
They turn indeed — but then they turn upon
Some central pivot of their thought and choice,
And veer out by the force of holding fast.
That's hard to understand, for Englishmen
Unused to abstract questions, and untrained
To trace the involutions, valve by valve,
In each orbed bulb-root of a general truth,
And mark what subtly fine integument
Divides opposed compartments. Freedom's self
Comes concrete to us, to be understood,
Fixed in a feudal form incarnately
To suit our ways of thought and reverence,
The special form, with us, being still the thing.

And so I am strong to love this noble France,
This poet of the nations, who dreams on
And wails on (while the household goes to wreck)
For ever, after some ideal good, —
Some equal poise of sex, some unvowed love
Inviolate, some spontaneous brotherhood,
Some wealth that leaves none poor and finds none tired,
Some freedom of the many that respects
The wisdom of the few. Heroic dreams !
Sublime, to dream so ; natural, to wake :
And sad, to use such lofty scaffoldings,
Erected for the building of a church,
To build instead a prison —
May God save France !

Elizabeth Barrett Browning.

(*La suite au prochain numéro.*)

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 292.9.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 11.

CHRONIQUE

Nous avons dit précédemment qu'on reproche à l'Université de changer trop souvent ses programmes : ses meilleurs amis y voient une des causes de la diminution momentanée qui affecte le nombre de ses élèves dans l'enseignement secondaire ; ils le disent tout haut, et, si l'on n'était d'avance convaincu qu'une vérité franchement dite doit être acceptée avec reconnaissance, il suffirait d'examiner certains vœux, récemment présentés au Conseil supérieur de l'Instruction publique, pour comprendre combien ont raison ceux qui invitent amicalement l'Université à montrer plus de suite dans ses idées.

Il y a trois mois, le Conseil supérieur supprimait l'enseignement spécial et mettait à sa place l'enseignement moderne. Nous avons dit ce que nous en pensions. Marquer plus nettement l'antagonisme entre les deux enseignements secondaires, obliger les familles à choisir entre eux à un moment où les aptitudes futures des enfants

sont impossibles à déterminer, fermer à l'un, sans motif sérieux, les carrières qu'on réservait à l'autre, établir au sommet de l'enseignement moderne des programmes très intéressants auxquels risquent de manquer les élèves, et amoindrir en même temps la valeur des classes inférieures où les élèves abondaient naguère, tout cela nous a paru hâtif et mal équilibré, et nous avons prévu que cette réforme, au lieu d'apporter enfin le calme et la stabilité dont nous avons tant besoin, ne ferait qu'accroître l'hostilité entre les deux enseignements. L'événement nous a donné raison. A peine l'enseignement moderne était-il créé, que l'enseignement classique dressait ses batteries contre lui.

Et d'abord l'enseignement classique, par la voix de MM. Edon et Bernès, demande que le début de l'étude du latin soit placé en septième, que le début de l'étude du grec soit placé au commencement de la cinquième, que la double série des prix de latin soit rétablie en troisième, seconde et rhétorique ; ensuite, par la voix de M. Bernès, que ses programmes soient « revisés et complétés au triple « point de vue d'une acquisition plus parfaite, dès les premières « années, des formes grammaticales et du vocabulaire des langues « anciennes, — de la préparation aux grandes écoles scientifiques, — « et de l'initiation, avant le terme des études, aux problèmes essen- « tiels de la vie moderne ».

Le premier de ces vœux n'est pas nouveau. La question du latin en septième eût été discutée dès 1884, si l'administration ne s'était refusée, comme elle en avait le devoir, à laisser mettre en discussion l'un des points les plus importants de la réforme de 1880 ; replacer le début de l'étude du grec en cinquième, c'est compléter la mesure prise en 1885 au sujet de la même langue, dont l'étude, en 1880, avait été réservée à la classe de quatrième ; enfin rétablir la double série des prix de latin dans les classes supérieures, c'est aller encore contre un des principes de la réforme de 1880, puisque le principal effet de cette mesure sera de rendre à la composition latine la place d'honneur qu'elle avait perdue.

Nous sommes donc bien en présence d'une tentative de réaction contre les derniers restes de la réforme de 1880, et du reste les considérants qui précèdent le vœu de MM. Edon et Bernès ne le dissimulent pas. « L'enseignement classique, » disent-ils, « amoindri « par de précédentes réformes, ne dispose pas de tout le temps qui « lui est nécessaire pour l'étude des langues anciennes. »

Mais nous sommes aussi en présence d'une attaque contre l'enseignement moderne, car l'autre raison sur laquelle on s'appuie est « que l'un des deux enseignements secondaires, celui qui vient « d'être réorganisé sous le nom d'enseignement secondaire moderne, « a reçu d'importantes améliorations et se trouve pourvu de tous les « organes utiles à son développement. » « De la réorganisation sous « un nom nouveau, de l'enseignement spécial », dit M. Bernès, « suit « naturellement la faculté donnée à l'enseignement classique de « développer toutes ses ressources. » Il y a six mois, nous avions prévu que cet argument se présenterait, précisément sous cette forme.

On nous dira : « Où voyez-vous là une attaque contre l'enseigne- « ment moderne ? Chacun chez soi, voilà ce que nous demandons. « L'enseignement moderne est organisé, qu'il nous laisse tranquille. » Assurément, mais l'enseignement moderne est organisé pour correspondre à une certaine forme de l'enseignement classique ; si vous changez cette forme, l'équilibre, déjà si instable, cesse absolument d'exister. La seule partie de notre système actuel d'enseignement secondaire qui échappe à la critique est notre enseignement élémentaire. Là, tous les enfants reçoivent, sans aucun souci de ce qu'ils feront plus tard, une instruction uniforme qui porte surtout sur l'étude du français. Après la septième les enfants choisissent l'enseignement qui leur convient, ou qu'on suppose leur convenir ; le choix est prématuré, mais au moins y a-t-il pour tous les élèves une origine commune, et, en apparence, les chances de recrutement sont égales pour les deux enseignements. On nous demande de changer tout cela. L'enseignement classique prétend empiéter sur les classes élémentaires ; il réclame pour lui la septième. Il n'y aura donc plus qu'une classe commune, la huitième ; puis, pour l'enseignement moderne, une lacune entre la huitième et la sixième. Que fera-t-on ? Passera-t-on de huitième en sixième moderne ? Créera-t-on une septième moderne ? Dans le premier cas, on diminuera la durée des études modernes, ce qui pourrait bien ne pas tourner au profit des études classiques, et ce n'est pas ce que cherchent les auteurs de la proposition en question. Dans le second, on tombe dans l'absurde ; c'est à neuf ans qu'on choisira la carrière d'un enfant, qu'on décidera s'il est capable d'étudier les langues anciennes, ou s'il doit en être privé ! On osera placer les familles dans une pareille alternative et leur laisser jouer à cette loterie l'avenir de leurs enfants ? Qui ne voit qu'on espère attirer par là dans l'enseignement classique la majorité des enfants qui font dans les lycées

leur instruction élémentaire; l'enseignement moderne se recrutera comme il pourra, soit dans l'enseignement primaire, soit parmi cette masse de sujets que l'enseignement classique aura découragés par l'aridité de ses débuts et qu'il passera généreusement à l'enseignement moderne, après leur avoir fait perdre leurs meilleures années. L'enseignement moderne, dit-on, se trouve pourvu de tous les organes utiles à son développement. Sans doute, mais on va s'arranger de façon à les empêcher de fonctionner, si bien que l'enseignement moderne, gêné par l'enseignement classique, gêné par l'enseignement primaire supérieur, serait voué, si le vœu était adopté, à un avortement fatal ; et le jour où il s'aviserait de réclamer les sanctions qui lui sont indispensables, et qu'on lui a refusées en lui demandant de faire ses preuves, on lui répondrait qu'il se moque et que les preuves ne sont point faites, après qu'on l'aurait mis dans l'impossibilité de les faire. A moins de se refuser à l'évidence, il est impossible de ne pas considérer le rétablissement du latin en septième comme une entrave apportée au recrutement de l'enseignement moderne.

Mais prenons la question à un autre point de vue. Ce qu'on cherche aussi, c'est à supprimer les derniers vestiges de la réforme de 1880, car, lorsqu'on dit que de précédentes réformes ont amoindri « l'enseignement classique », il est facile de voir à laquelle de nos réformes on fait allusion. Il y a peut-être quelque légèreté aux auteurs de ce vœu à juger d'un mot une œuvre qui honorera toujours ceux qui l'ont tentée, et dont l'échec définitif serait le plus rude grief qu'on pût alléguer plus tard contre l'Université. La réforme de 1880 n'a pas été faite sans réflexion ; elle avait été réclamée par l'opinion universitaire et par l'opinion publique, qui se trouvèrent d'accord une fois par hasard; elle avait été précédée de publications qui resteront parmi les plus remarquables œuvres pédagogiques qu'ait produites ce siècle; elle avait été discutée par une commission qui avait eu, comme le disait son rapporteur, M. Georges Morel, « le constant désir de fortifier des études chères « à l'Université et de répondre au vœu du pays »; elle avait été votée par un conseil supérieur, qui comptait parmi ses membres des savants éminents qui y sont encore, et des professeurs convaincus qui, pour n'y être plus, n'ont rien perdu de leur autorité morale et de leur valeur pédagogique. Et cependant cette réforme avait amoindri les études classiques, c'est MM. Edon et Bernès qui le disent, et ils ont trouvé les moyens d'y mettre bon ordre.

Les moyens, c'est de donner un an de plus à l'étude du latin, trois mois de plus à l'étude du grec. En six années il était impossible d'apprendre le latin, en sept années on l'apprendra sans difficulté; en quatre ans et sept mois on ne parvenait qu'à acquérir une vague teinture de grec, en quatre ans et dix mois on rendra à l'étude de cette langue son ancienne splendeur. Voilà ce dont le conseil de 1880 ne s'était pas avisé. En plaçant le latin en sixième, il avait voulu laisser aux enfants le temps de former leur esprit par l'étude de la langue maternelle, jusque-là négligée, et permettre « d'aborder « le latin dans des conditions plus favorables pour l'intelligence et « la traduction des textes (1) ». Il s'était évidemment trompé, et il faudra revenir maintenant aux vieux usages, à l'époque où, pour savoir le latin, on le commençait en huitième.

Nous ne pensons pas qu'il y ait beaucoup de personnes pour croire en effet que l'étude du latin accrue d'une année, l'étude du grec augmentée de trois mois, donneront des résultats plus sérieux; on supposera sans doute qu'il y a d'autres raisons, et qu'avant 1880 l'Université appliquait à l'étude des langues anciennes des méthodes plus perfectionnées auxquelles il faut se hâter de revenir. Nous verrons tout à l'heure si cette supposition est fondée; examinons d'abord dans quelle situation se trouve actuellement, d'après un des hommes qui ont le plus d'autorité en pareille matière, l'enseignement des langues anciennes. M. Michel Bréal a sollicité de M. le ministre la permission de faire aux étudiants de la Sorbonne quelques conférences sur cet enseignement, et après les avoir faites, il les a publiées, ce qui ne chagrinera personne (2). Nous y voyons qu'il met les futurs professeurs en garde contre des erreurs qu'il trouve encore trop répandues : difficulté exagérée des textes à traduire, insuffisance des exercices oraux, usage de dictionnaires trop volumineux, tyrannie des grammaires, lenteur; et par suite ennui, dans l'explication des textes, abus de l'érudition, crainte exagérée des traductions d'auteurs. L'impression générale qui ressort de la lecture des conférences consacrées aux exercices scolaires, c'est qu'en somme, s'il y a des écueils à éviter, si tout le monde n'est pas parfait, ce dont chacun se doutait un peu, l'enseignement des langues anciennes est généralement donné chez nous d'après des principes rationnels. Reportons-nous maintenant à l'année 1872

(1) Voir la *Note* qui précède les programmes de 1880.

(2) *De l'enseignement des langues anciennes*, par M. Michel Bréal. Hachette, 1891.

et interrogeons encore M. Michel Bréal. Quel solide réquisitoire (1) il écrivait alors contre nos exercices scolaires et la façon dont on les pratiquait; avec quelle science du langage, avec quelle logique, avec quel sens de l'esprit humain, il montrait et les misères de notre routine et les remèdes qu'il y fallait appliquer. A défaut de souvenirs personnels, c'est dans son livre qu'il faut aller chercher le secret des méthodes employées jusqu'en 1880, et c'est ce livre qui fut le point de départ de la réforme accomplie il y a onze ans. Si on relit successivement ce que M. Michel Bréal a écrit en 1872 et ce qu'il enseignait en 1891 sur nos exercices scolaires, il est impossible de ne pas être frappé de ce fait, que les critiques portent sensiblement sur les mêmes points, mais que l'expression en est non moins sensiblement atténuée. L'avantage reste donc à l'état actuel. Cette différence concorde avec la réalité des faits, et quoiqu'il soit de bon ton de se lamenter sur la décadence des études, il serait de la dernière injustice de ne pas reconnaître l'immense progrès accompli dans l'enseignement des langues anciennes.

Pourquoi donc revenir en arrière et réagir contre une réforme dont le premier effet a été de réveiller le personnel universitaire, d'accroître son activité, de faire naître une masse de publications, encombrante si on le veut, mais bien significative? Avant 1880, c'était un fait constaté, que les enfants, au sortir des classes élémentaires, savaient par cœur leurs déclinaisons et leurs conjugaisons latines et appliquaient machinalement quelques règles incomprises et du reste inexpliquées; des principes mêmes de la grammaire, de ceux qui forment le raisonnement, ils n'avaient aucune idée, et un très petit nombre parvenait à écrire sans faute une dictée française. Aujourd'hui nos enfants, à la vérité, ignorent *rosa*, *lego*, les verbes déponents et le *que* retranché, mais ils savent le français; nous estimons qu'il y a compensation.

Tout cela ne nous donne pas des raisons capables de nous persuader qu'il faut remettre en septième et, ne nous dissimulons rien, bientôt en huitième, l'étude du latin. M. Bréal nous en donnera-t-il d'autres? Le savant philologue ne nous dit pas au juste à quel âge, ni en quelle classe, il faut commencer le latin; nous avons comme une idée qu'il pencherait pour la huitième, mais le mot n'y est pas. Il parle quelque part « des effets regrettables de la mesure prise en

(1) *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, par M. Michel Bréal. Hachette, 1872.

« 1880, quand le latin, qui jusque-là s'apprenait dès la huitième, fut « ajourné à la sixième : les professeurs, à moitié encouragés par « l'administration, changèrent peu de choses à leur train ordinaire, « en sorte que ce retard de deux ans a comme désaccordé nos lycées, « puisque les occupations furent de deux années en avance sur le « savoir de la classe ». Observation vraiment dure pour les professeurs, peu exacte si on prétend la généraliser, et qui du reste ne prouve absolument rien contre la réforme de 1880.

M. Michel Bréal déclare seulement qu'il faut commencer le latin de bonne heure. Il en donne deux raisons qui ne sont pas neuves ; elles doivent être encore bonnes, puisqu'il s'en sert. La première, c'est que le latin rend plus claire et plus facile la grammaire française ; la seconde, c'est qu'il ne faut pas « laisser passer l'âge où la « mémoire est complaisante et le caractère flexible ». Ces raisons ne nous touchent pas du tout. M. Bréal a réfuté lui-même la première en écrivant sur l'enseignement du français les pages les plus charmantes qu'il soit possible de lire (1) ; quant à la seconde, si elle était juste, on pourrait l'appliquer à tous les enseignements sans exception, et on ne fera croire à personne qu'un enfant dont la mémoire aura été exercée dès le début de ses classes, éprouvera la plus petite difficulté à retenir les formes verbales, lorsqu'il sera capable d'en comprendre et d'en analyser la structure.

Il n'y a donc aucune raison sérieuse pour rétablir l'étude du latin en septième, il y en a d'excellentes pour continuer à s'en passer. C'est au moment où le personnel des classes élémentaires, d'abord surpris par la réforme, a modifié, avec un courage qui aurait dû être imité, un enseignement traditionnel (2), au moment où une partie de ce personnel s'est renouvelée par l'introduction de professeurs jeunes, actifs, préparés tout exprès, qu'on demande de perdre tous les bénéfices acquis, tous ceux qu'il est permis de prévoir, pour remettre tout en question et revenir à un état de choses dont les déplorables résultats ont été solennellement constatés en 1880. Que fera-t-on du personnel nouveau avec lequel l'administration a pris des engagements ? Aurait-on été mis en goût par la suppression de l'agrégation de l'enseignement spécial et regarderait-on comme une tâche facile la suppression pour la diminution morale du certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires ? Nous nous refusons à le

(1) *Quelques mots sur l'instruction publique*, p. 30 et suivantes.

(2) Voir le *Bulletin* publié par la *Société amicale des professeurs élémentaires des Lycées de Paris et des départements*.

croire; et nous voulons espérer que le Conseil supérieur ne se laissera pas entraîner dans une voie aussi dangereuse.

Car il n'y a pas là dedans qu'une question d'examen, de droits acquis, de principes contestés, il y a la marque d'un perpétuel besoin de changement, d'une inaptitude à la stabilité, qui est un grave symptôme.

Ce qu'on demande en effet, outre le rétablissement du latin en septième, ce n'est rien moins que la revision générale de tous les programmes de l'enseignement classique. M. Bernès propose que cette revision « demandée », dit-il, « par l'opinion universitaire soit « mise à l'étude le plus tôt possible à la section permanente, puis « soumise au Conseil afin que les deux enseignements atteignent à « peu près en même temps une forme à laquelle, pour un certain « délai, il ne sera plus réclamé de changements essentiels. » Il faut avouer que l'opinion universitaire est terriblement exigeante, et tout ce que nous entendons autour de nous ne nous avait point préparés à la voir si avide de brusque changement. Si, en effet, l'opinion universitaire réclame une revision immédiate de programmes qui datent d'un an, nous le disons tout net, tant pis pour elle. Nous n'avons que trop changé depuis 1880 et nous en portons la peine. Les programmes de 1890 ont été longuement étudiés ; s'ils sont médiocres, améliorons-les par la pratique, sans nous presser, et, cependant gardons pour nous cette découverte. Quant à prétendre que nos programmes actuels sont insuffisants à initier nos élèves aux problèmes de la vie moderne, c'est ce qu'il sera difficile d'admettre. Aussi bien, il serait temps de quitter ce fétichisme des programmes, qui ferait croire, en vérité, qu'un professeur dans sa chaire ne peut rien dire qu'il n'y soit formellement invité par un chapitre de son programme. Si certaines choses ne sont pas indiquées, c'est au professeur à les y mettre, quand il le juge utile. Assez de réformes générales qui mécontenteront toujours quelqu'un ; nous devrions savoir ce qu'en vaut l'aune et changer enfin notre méthode.

L'enseignement classique nous paraît jouer un jeu dangereux. Non seulement il n'admet pas la concurrence, mais il veut faire croire qu'il est menacé ; refusant toute garantie aux autres, il en réclame pour lui-même ; il ne dissimule ni son regret du passé, ni son aversion pour les formes nouvelles de l'enseignement ; non-seulement il nie énergiquement qu'on puisse apprendre les langues anciennes autrement qu'il le fait lui-même, mais il se juge amoindri parce qu'on l'a sorti de ses errements. Nous n'assistons pas sans

crainte à ce spectacle. La lutte est nettement engagée : les uns veulent sauver les lettres anciennes par le rajeunissement des méthodes, ils entendent garder tout l'esprit antique et rejeter de la lettre ce qui est devenu inutile ; les autres prétendent trouver le salut dans le retour à la tradition et, loin de sacrifier quelque chose, ils réclament encore ce que naguère ils abandonnaient eux-mêmes ; ils paraissent aujourd'hui maîtres du terrain ; nous ne doutons pas cependant que la victoire ne reste tôt ou tard aux premiers. Tout ce que nous souhaitons, c'est que l'opinion publique, qui se désintéresse de plus en plus de nos luttes stériles et qui aime les solutions simples, ne finisse pas par s'irriter de ces disputes et ne termine pas le débat par quelque mesure extrême.

Nous ne cherchons pas du même côté que M. Bernès la solution du problème de l'enseignement secondaire ; quelque distance qu'il y ait entre la situation actuelle et les idées que nous défendons, nous ne demandons pas de revision immédiate et générale ; nous attendons l'effet des expériences tentées et nous en réclamons d'autres, à condition qu'on les entreprenne avec la volonté de les bien faire et de les mener jusqu'au bout ; mais nous ne voyons pas qu'il y ait lieu de refaire celles qui ont assez duré pour laisser juger leurs résultats négatifs ; nous regardons devant nous et non derrière, et dussions-nous aller très lentement, nous craignons trop les révolutions, pour chercher le progrès au prix d'une réaction.

JULES GAUTIER.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1891

AGRÉGATION DES SCIENCES PHYSIQUES

Composition sur les matières de la licence.

I. — Electromètre à quadrants ; théorie et usages.

II. — Une lame de quartz taillée parallèlement à l'axe, d'épaisseur $e = 0^{cm},07$, reçoit normalement un faisceau de lumière parallèle homogène d'intensité égale à l'unité et polarisée dans un plan faisant un angle de 45 degrés avec le plan de la section principale de la lame. On demande de déterminer la nature du mouvement vibratoire à la sortie de la lame cristalline, sachant que les indices de réfraction du quartz pour la longueur d'onde λ employée sont $m = 1,54423$, $m' = 1,55338$, et que $\lambda = 549 . 10^{-7}$ centimètres.

Sur cette même lame on fait tomber un faisceau de lumière blanche

polarisée dans l'azimut 45 degrés et on l'examine par la méthode de Fizeau et Foucault; on demande de déterminer le nombre et la position des bandes noires comprise entre les longueurs d'onde $\lambda_1 = 7604.10^{-8}$ et $\lambda_2 = 3967.\ 10^{-8}$, quand les sections des deux Nicols polariseur et analyseur sont perpendiculaires ou parallèles.

Physique.

I. — A la formule

$$(1) \qquad pv = R\alpha T$$

qui résume les lois de Mariotte et de Gay-Lussac, M. Van der Waals a substitué l'expression plus compliquée:

$$(2) \qquad \left(p + \frac{a}{v^2}\right)(b - v) = R\alpha T,$$

dans laquelle α représente l'accroissement de force vive des molécules pour 1 degré centigrade, et a et b deux constantes plus petites que l'unité caractéristiques du corps considéré.

On demande:

1° D'indiquer la forme générale de la courbe qui représente le produit pv en fonction de p;

2° De déduire de la formule l'expression des coefficients de dilatation à volume constant, de dilatation à pression constante et de compressibilité;

3° D'interpréter les trois valeurs de v que donne en général l'équation (2) pour des valeurs données de p et de T;

4° De chercher la relation qui, au point critique, existe entre le volume φ, la pression ϖ et la température θ, et d'exprimer les constantes a, b, R en fonction de ces quantités;

5° D'examiner les conséquences qui découlent de la formule (2) quand on l'applique à deux corps pris sous des *états correspondants*, c'est-à-dire sous des volumes, des pressions et des températures qui sont respectivement des fractions égales λ, μ, ν du volume, de la pression et de la température critiques de chacun d'eux.

II. — On demande de calculer l'accroissement de rayon qu'éprouve une bulle de savon de 5 centimètres de diamètre, quand on la porte du potentiel 0 au potentiel de 30000 volts. La tension superficielle du liquide employé est de 25 dynes. Au moment de l'expérience on a $H = 76$ centimètres, $t = 15$ degrés centigrades; les tables des forces élastiques de la vapeur d'eau donnent $F_{15} = 1^c,27$.

AGRÉGATION D'ANGLAIS

Composition anglaise.

Blank verse in English Poetry; its origin and development; its uses, its merits and limits as an instrument of poetical expression.

Composition française.

Ben Jonson, qui, « quarante ans avant le *Cid* », professait la théorie du théâtre classique, a-t-il été lui-même, dans son théâtre, véritablement classique?

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

(Section littéraire et économique.)

Programme pour le concours de 1892.

LÉGISLATION

1. La distinction des biens (Code civil, art. 516 à 543).

2. La propriété, l'usufruit et les servitudes (seulement les articles suivants du Code civil : 544 à 555; 578 à 616; 637 à 639; 686 à 710).

3. Les successions (Code civil, art. 718 à 892).

4. Les donations entre vifs et les testaments (seulement les articles suivants du Code civil; art. 893 à 900; 913 à 952; 967 à 980; 1002 à 1024; 1081 à 1099).

ÉCONOMIE POLITIQUE

1. Les questions ouvrières. Le salaire, ses lois. Conflits du capital et du travail : grèves, syndicats, arbitrages.

Patronage, participation aux bénéfices.

Associations coopératives.

L'épargne populaire. Les caisses d'épargne en France et à l'étranger.

Les assurances en cas de maladie, d'accidents et de vieillesse. Les lois sur les assurances obligatoires.

2. La propriété, sa légitimité. Communisme. Collectivisme. Mutuellisme. La rente du sol et la propriété foncière. La nationalisation du sol.

Grande et petite propriété. Question du morcellement.

3. Les lois civiles et la propriété. Les successions *ab intestat*. Le droit de tester et la réserve. Les partages.

4. Inégalité des conditions. Paupérisme et assistance. Assistance publique. Les lois des pauvres.

HISTOIRE

Histoire de l'Europe et de la France de 1610 à 1789.

1° Programme de la classe de seconde (enseignement secondaire moderne); 2° programme de la classe de première (lettres); 3° numéros 30, 31, 32 et 33 du programme d'histoire de l'art de la même classe.

GÉOGRAPHIE

Géographie de l'Afrique, de l'Asie et de l'Océanie.

Programme de la classe de quatrième (enseignement secondaire moderne) et paragraphe 3 du programme de la classe de première (lettres).

LITTÉRATURE

Auteurs.

1. Montaigne : Extraits (Petit de Julleville : édit. Delagrave).

2. Pascal : *Pensées,* article VII (Havet : édit. Delagrave).

3. Bossuet : *Sermon sur la mort* (Rebelliau : édit. Hachette).

4. Corneille : *Polyeucte.*

5. Racine : *Mithridate.*

6. Molière : *Le Malade imaginaire.*

7. La Bruyère : *De quelques usages.*

8. J.-J. Rousseau : Extraits : *la Société et les mœurs; la nature* (S. Rocheblave : édit. Colin).

9. Homère : *Odyssée,* ch. XIV, XV, XVI, XVII.

10. Tacite : *Annales*, livre II et les 19 premiers chapitres du livre III. (Trad. Burnouf.)

11. Victor Hugo : *Légende des siècles :* le Cycle héroïque chrétien, les Chevaliers errants.

12. Michelet : *Extraits historiques :* Introduction à l'histoire universelle; Histoire de France. (M. Seignobos : édit. Colin.)

13. Schiller : *Wallenstein* (Trad. A. Regnier : édit. Hachette.)

14. Shakespeare : *Jules César* (Trad. François-Victor Hugo ou trad. Montégut).

15. Dickens : *David Copperfield* (Trad. Lorrain : édit. Hachette).

N.-B. — Les explications d'auteurs seront tirées de Montaigne. Pascal, Bossuet, Corneille, Racine, Molière, La Bruyère, J.-J. Rousseau, V. Hugo.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES CLASSES ÉLÉMENTAIRES DES LYCÉES. (CONCOURS DE 1892.)

Liste des auteurs à expliquer.

LANGUE FRANÇAISE

(Lecture, explication des mots et des idées.)

Corneille. — *Horace.*

Racine. — *Esther.*

La Fontaine. — Les six derniers livres.

Montesquieu. — *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence.*

Boileau. — *Art poétique.*

Regnard. — *Le Joueur.*

Petit de Julleville. — Morceaux choisis des auteurs français, poètes et prosateurs.

LANGUE ALLEMANDE

Lecture (prononciation) : explication littérale; analyse; conversation en allemand.

Auteurs à expliquer :

Lessing. — Fables.

Benedix. — *Le Procès.*

Heder. — *Les Feuilles de palmier.*

Bossert et Beck. — Lectures pratiques (2e année).

HISTOIRE

Les compositions écrites porteront sur le programme du 28 janvier 1890.

Les sujets des épreuves orales seront choisis parmi les suivants :

1° Homère et la guerre de Troie. — 2° Marathon, les Thermopyles, Salamine et Platée. — 3° Périclès. — 4° Epaminondas et Pélopidas. — 5° Démosthène. — 6° Archimède. — 7° Philopœmen. — 8° Le Capitole de Rome. — 9° Annibal. — 10° Virgile. — 11° Cicéron. — 12° Vercingétorix. — 13° Clovis et les Francs. — 14° Charlemagne. — 15° Les Croisades. — 16° L'établissement des communes. — 17° Saint Louis. — 18° Marco Polo. — 19° La guerre de Cent ans. Duguesclin. — 20° Jeanne d'Arc. — 21° Jacques Cœur. — 22° Etienne Marcel. — 23° Christophe Colomb. — 24° Barthélemy Diaz et Vasco de Gama. — 25° Ango et Jean Parmentier. — 26° Albuquerque. — 27° Clément Marot. — 28° Machiavel. — 29° Fernand Cortez. — 30° Pizarre. — 31° Michel de l'Hôpital. — 32° Bernard Palissy. — 33° Amyot. — 34° Saint Vincent-de-Paul. — 35° Cervantes et son œuvre principale *Don Quichotte.* — 36° Richelieu. — 37° Vauban et Louvois. — 38° Bossuet et Fénelon. — 39° Les fabulistes et La Fontaine. — 40° Charles XII. — 41° Pierre le Grand. — 42° Turgot. — 43° La vapeur : Denis Papin, James Watt, de Jouffroy, Fulton, les deux Stephenson. — 44° Cook. — 45° La Pérouse et Dumont d'Urville. — 46° Les frères Montgolfier. — 47° Les deux Haüy. — 48° L'abbé de l'Epée et l'abbé Sicard. — 49° Le télégraphe : Claude Chappe, Louis Bréguet, Morse. — 50° Franklin et Washington. — 51° Mirabeau. — 52° Carnot. — 53° Les deux Champollion. — 54° Philippe de Girard et Jacquart. — 55° Les explorateurs de l'Afrique : Mungo-Park, René Caillié, Faidherbe, Livingstone, de Brazza, Binger.

GÉOGRAPHIE

Géographie générale. — Configuration et limites des cinq parties du monde : mers, golfes, détroits, caps, les îles, presqu'îles.

Relief du sol, climats, pluies, cours d'eau, lacs. — Richesse naturelle, productions principales, animaux, végétaux, minéraux.

Principaux Etats avec leurs capitales, ports de commerce, villes importantes. — Grandes voies de communication.

S'étendre plus spécialement sur la géographie de l'Europe et de ses colonies, et sur la géographie de la France : configuration, orographie, climats, pluies, hydrographie ; — principaux ports ; — grands bassins ; — anciennes provinces, départements, chefs-lieux, villes principales ; — colonies ; productions, commerce, industrie ; — principales lignes de chemins de fer et principaux canaux.

Toutes les leçons devront être accompagnées de tracés au tableau noir.

MATHÉMATIQUES

Arithmétique. — Opérations sur les nombres entiers et les nombres décimaux. — Fractions ordinaires. Calcul mental. — Système métrique. — Règles de trois, d'intérêt, d'escompte, de partage, d'alliage. — Racine carrée.

Géométrie. — Tracé des perpendiculaires, des parallèles, des angles, triangles, quadrilatères, polygones réguliers, cercles. — Evaluation des aires planes. — Problèmes déterminés sur la construction des triangles, des cercles, des polygones, des tangentes au cercle. — Mesure des volumes. — Volumes et surface des corps ronds, cylindre, cône, sphère.

N. B. — Les candidats ont à prouver qu'ils savent faire usage, sur le papier et au tableau, de la règle, de l'équerre et du compas.

Quoique leur enseignement doive être essentiellement pratique, il est nécessaire qu'ils connaissent la raison des choses et qu'ils sachent le montrer.

LEÇONS DE CHOSES

Les questions porteront sur les matières enseignées dans les classes élémentaires des lycées (programmes de 1890).

N. B. — Les candidats sont invités à se familiariser avec le maniement des objets qu'ils ont à mettre sous les yeux des élèves.

PÉDAGOGIE

Définitions : instruction, éducation. — Méthode et procédés d'enseignement; enseignement de la langue maternelle, enseignement des langues étrangères, enseignement de l'histoire, de la géographie, des éléments des sciences. — Education physique; hygiène, gymnastique, jeux. Education morale; instincts, sentiments, habitudes, caractères; discipline, moyens de l'obtenir, autorité morale du maître, récompenses, punitions, etc. — Education intellectuelle : définir les termes, tout expliquer, montrer les choses autant que possible; en faire connaître l'origine, les qualités, les usages, etc. — Mémoire : rôle de cette faculté dans l'éducation; parti qu'on en peut tirer; exercices de mémoire.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ANGLAISE DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES. (CONCOURS DE 1892.)

Liste des auteurs à traduire, à expliquer et à commenter.

AUTEURS ANGLAIS

1. Shakespeare. — *Othello.*
2. T. Moore. — *Irish Melodies* (Routledge's pocket library).
3. Macaulay. — *Life and writings of Addison.*

AUTEURS FRANÇAIS

1. Lettres de Mme de Sévigné (les cinquante premières lettres, édition Suard, chez Firmin-Didot).
2. Les quatre premiers livres des *Fables* de La Fontaine.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES

Programme pour le concours de 1892.

AUTEURS ALLEMANDS

Schiller. — *La Fiancée de Messine* (sans les chœurs).

Gœthe. — *La Campagne de France* (non compris le siège de Mayence).

Benedix. — *Haustheater*, 1er vol. *die Hochzeitsreise;* Entsagung. (Leipzig, Weber.)

AUTEURS FRANÇAIS

Mme de Staël. — *L'Allemagne* (seconde partie: ch. IV, V, VI, VII, VIII, XVI, XVII, XXI, XXX).

Mérimée. — *Colomba.*

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Programme des auteurs pour l'année 1892.

AUTEURS GRECS

Homère. — *Iliade*, ch. XXIV.

Eschyle. — *Prométhée.*

Aristophane. — *Les Acharniens* (du v. 1 au v. 718).

Xénophon. — *Anabase*, liv. III.

Démosthène. — *Premier discours contre Aristogiton.*

Aristote. — *Morale à Nicomaque*, liv. VIII.

AUTEURS LATINS

Catulle. — Poème LXIV.

Virgile. — *Enéide*, ch. VIII.

Horace. — *Satires*, liv. I, sat. 4 et 10; liv. II, sat. 1.

Cicéron. — *De Amicitia.*

Tite-Live. — Liv. XXI.

Suétone. — *De illustribus grammaticis et de claris oratoribus libri.*

Sénèque. — *Lettres à Lucilius:* XV, XLV, XLVI, LVIII, LIX, LXXV, LXXXIV, LXXXVIII, C, CXIV, CXV.

AUTEURS FRANÇAIS

Morceaux choisis des auteurs français du moyen âge, par M. Clédat (Garnier frères, éditeurs) :

Berthe aux grands pieds, p. 57-69.

Girard de Vienne, p. 92-96.

Aimeri de Narbonne, p. 97-99.

Roman de Renart (Renart et Tiecelin), p. 165-172.

Thibaut de Champagne, p. 343-348.

Brunetto latino. — *Préface,* p. 387-390.

Pathelin, p. 437-445.

Molière. — *Le Bourgeois gentilhomme.*

Racine. — *Britannicus.*

La Fontaine. *Fables*, liv. V et VI.

Joachim du Bellay. — *Deffence et illustration de la langue françoyse.*

Bossuet. — *Panégyrique de saint Bernard.*

Voltaire. — *Commentaire de Corneille* (Le Cid, Horace, Rodogune, Nicomède).

Chateaubriand. — *Les Martyrs*, liv. VI.

Victor Hugo. — *Les Orientales : le Feu du ciel. — Les Feuilles d'automne : Ce qu'on entend sur la montagne. — Les Voix intérieures : A l'Arc de Triomphe. — Les Rayons et les Ombres : Ce qui se passait aux Feuillantines vers 1813. Oceana vox. — Les Contemplations*, vol. 2 : *A Villequier. Les Malheureux. — La Légende des siècles : Booz endormi. Le mariage de Roland. Aymerillot. Plein ciel.*

AGRÉGATION DES LETTRES. — CONCOURS DE 1892.

Liste des ouvrages que les candidats auront à traduire, à expliquer ou à commenter.

AUTEURS GRECS

Homère. — *Iliade,* ch. XXIV.

Eschyle. — *Prométhée.*

Aristophane. — *Les Acharniens* (du v. 1 au v. 718).

Apollonius de Rhodes. — *Argonautiques,* III, 609-1162.

Thucydide. — Liv. VII (du ch. XLII à la fin).

Démosthène. — *Premier discours contre Aristogiton. — Discours contre Néère.*

Aristote. — *Morale à Nicomaque,* liv. VIII.

AUTEURS LATINS

Lucrèce. — *De Natura rerum*, I. 1-411.

Virgile. — *Enéide*, ch. VI.

Horace. — *Satires,* I, 4 et 10 ; II, 1.

Lucain. — *Pharsale*, I, 1-391.

Stace. — *Silves*, II, 7; III, 3.

Cicéron. — *De Amicitia. — Brutus* (du ch. XLIX, 181 à la fin).

Sénèque. — *Lettres à Lucilius :* XV, XLV, XLVI, LVIII, LIX, LXXV, LXXXIV, LXXXVIII, C, CXIV, CXV).

Tacite. — *Histoires*, liv. IV.

AUTEURS FRANÇAIS

La Chanson de Roland. — (Extraits de Gaston Paris, du v. 1 au v. 667, p. 105-155.

Corneille. — *Le Cid.*

Molière. — *Le Misanthrope.*

Racine. — *Athalie.*

La Fontaine. — *Fables* (liv. V et VI).

Boileau. — *Satires* (1-IX).

André Chénier. — *L'Aveugle ; le Jeune malade.*

Joachim du Bellay. — *Deffence et illustration de la langue françoyse.*

Bossuet. — *Panégyrique de saint Bernard.* — *Oraison funèbre du prince de Condé.*

Bourdaloue. — *Sermon sur l'ambition.* — *Sermon sur les richesses.*

Montesquieu. — *Esprit des lois*, liv. X et XI.

Chateaubriand. — *Les Martyrs*, liv. VI et VII.

Tous les candidats devront expliquer quelques vers de la *Chanson de Roland*

AGRÉGATION D'ALLEMAND. — PROGRAMME DE 1892.

AUTEURS ALLEMANDS

Gudrun. — 6e aventure.

Gottfried von Strassburg. — *Tristan*, vers 243-1788 (éd. Bechstein).

Luther. — *Sendbrief an Papst Leo X* (Niemeyer, Halle).

Lessing. — *Nathan der Weise.*

Wieland. — *Agathon, Erster Theil.*

Maler Müller. — *Die Schafschur.* — *Das Nusskernen.* — *Faust's Leben.*

Woss. — *Luise.* — *Homer's Ilias, Erster Gesang.*

Gœthe. — *Faust, Erster Theil :* les trois dernières scènes (*Trüber Tag, Nacht, Kerker*). — *Gœtz von Berlichingen* — *Prometheus.*

Schiller. — *Die Rœuber.* — *Das Siegesfest.*

Heine. — *Romanzen.*

Lenau. — *Polenlieder.* — *Reiseblætter.*

Gottfried Keller. — *Romeo und Julie auf dem Dorfe* (*Novellenschatz* de Heyse, au 3e volume).

AUTEURS FRANÇAIS

Bossuet. — *Oraison funèbre du prince de Condé.*

Choix de lettres du dix-huitième siècle publié par Lanson (Hachette); pages 195-394.

Edgar Quinet. — *Pages choisies,* jusqu'à la page 99.

Labiche. — *Le Voyage de M. Perrichon.*

AUTEUR ANGLAIS

Thackeray. — *The Four Georges.*

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DES JEUNES FILLES (LETTRES).

Auteurs mis à l'étude pour l'examen de 1892.

Morceaux choisis de littérature française à l'usage du cours de jeunes filles par Lebaigue.

Corneille. — *Nicomède.*

Racine. — *Iphigénie.*

La Fontaine. — Fables, liv. X. — *Philémon et Baucis.*

Boileau. — *L'Art poétique,* ch. III.

Bossuet. — Sermon sur la vigilance (choix de sermons, par Gazier). — Discours de réception à l'Académie française.

La Bruyère. — *De la ville.* — *De la cour.*

Mme de Sévigné. — Choix de lettres, par Labbé.

Mme de Maintenon. — Extraits, par Gréard.

Voltaire. — Choix de lettres, par Fallex.

Montesquieu. — *Dialogue de Sylla et d'Eucrate.*

ALLEMAND

Gœthe. — *Hermann et Dorothée.*

Bossert et Beck. — Lectures allemandes pour l'enseignement secondaire des jeunes filles (2e année).

ANGLAIS

Macaulay. — *Essais biographiques.*

Morceaux choisis des classiques anglais (vers et prose), 2e partie, par A. Baret. (Garnier frères.)

PROGRAMME DES CONCOURS

Ouverts pour les années 1892 et 1893 par l'Académie nationale de Reims.

PRIX A DÉCERNER EN 1892.

HISTOIRE ET BIOGRAPHIE

Prix V. Duquénelle. — Dom Marlot, historien de Reims, sa vie et ses œuvres. — Le prix consiste en une médaille d'or de 300 francs.

Etude sur Tronson-Ducoudray, avocat et homme politique, né à Reims en 1750, mort à la Guyane en 1798. — Le prix consiste en une médaille d'or de 100 francs.

ÉCONOMIE POLITIQUE

Recherches sur l'industrie, le commerce et les foires de Reims, dans les siècles passés. — Le prix consiste en une médaille d'or de 200 francs.

SCIENCES ET INDUSTRIE

Etude de l'une des branches de l'industrie ou du commerce contemporain de Reims ; indiquer les progrès réalisés et à réaliser. — Le prix consiste en une médaille d'or de 100 francs.

POÉSIE

Une médaille d'or de 100 francs sera décernée à une traduction en vers de l'ode d'Horace : *Cœlo tonantem credidimus Jovem.* (IIIe Livre des Odes, v.)

Des médailles d'or ou d'argent pourront être en outre accordées aux auteurs de pièces de poésie, dont le sujet est laissé au choix des concurrents.

PRIX A DÉCERNER EN 1893.

HISTOIRE

Histoire des établissements hospitaliers de Reims, du moyen âge jusqu'à nos jours ; étudier notamment les Léproseries, l'Hôtel-Dieu, l'Hôpital général et Saint-Marcoul.

L'auteur peut traiter séparément et successivement chacun de ces établissements, sur lesquels la Bibliothèque de Reims, les Archives communales et hospitalières possèdent des fonds très intéressants. — Le prix consiste en une médaille d'or de 300 francs.

PRIX A DÉCERNER CHAQUE ANNÉE

1° Monographie d'une commune importante du diocèse de Reims, soit ancien, soit nouveau.

A l'histoire des principaux événements dont la commune fut le théâtre depuis son origine jusqu'à nos jours, les auteurs joindront l'étude des institutions qui y furent en vigueur, la seigneurie, la justice, l'impôt, le régime municipal, l'instruction, l'assistance publique, etc., sans négliger les principales industries du pays, les moyens de transport, les usages, les traditions, les changements survenus dans les mœurs, etc.

Ils éviteront, sur ces divers points, de s'engager dans des considérations générales.

Ils compléteront l'étude du pays par un aperçu géologique du sol, par l'indication des produits qu'on en tire et des diverses cultures qui y sont distribuées, par celle des chemins et des cours d'eau qui le traversent, des lieux dits et des points dignes de remarque, par la description des monuments existants ou détruits.

Les Archives de la ville de Reims, section ecclésiastique, celles du département à Châlons, et celles des Ardennes à Mézières, offrent des documents sur la plupart des communes du diocèse.

2° Notice historique et descriptive des monuments civils et religieux de l'un des cantons de l'arrondissement de Reims ou du département des Ardennes.

Les auteurs feront connaître les églises, maisons religieuses, châteaux, camps ou enceintes fortifiés, tumulus, ruines, inscriptions, meubles précieux qui existent dans chaque commune du canton; les villages, églises, châteaux, aujourd'hui détruits, qui se trouvaient sur son territoire; les noms qu'ont portés ces localités aux différentes époques de leur histoire; le tracé des anciennes voies qui les mettaient en communication; enfin, les découvertes d'antiquités qui y ont été faites.

Ils devront se borner, pour les détails historiques, légendaires ou autres, à un exposé substantiel et sommaire; et, en ce qui concerne les monuments, aux détails rigoureusement nécessaires pour en faire connaître l'époque, le plan et les points véritablement curieux.

Ils indiqueront en note les sources consultées pour la partie historique du travail, de façon à ce que le lecteur puisse s'y reporter. — Le prix, pour chacune de ces questions, consiste en une médaille d'or de 200 francs.

L'Académie distribuera aussi chaque année des médailles d'encouragement aux auteurs de travaux qui lui seront soumis en dehors des questions indiquées, et aux auteurs d'œuvres d'art ou d'industrie. Les prix et médailles seront décernés en séance publique. Les mémoires devront être inédits et n'avoir été envoyés à aucun concours antérieur. Ils seront adressés (franco) à M. le Secrétaire général, avant le 31 mars 1892, terme de rigueur. Les auteurs ne doivent pas se faire connaître; ils inscriront leur nom et leur adresse dans un pli cacheté, sur lequel sera répétée l'épigraphe de leur manuscrit. Les manuscrits envoyés ne sont pas rendus. Les ouvrages couronnés appartiennent à l'Académie; les auteurs ne doivent pas en disposer sans son autorisation.

Reims, le 24 juillet 1891.

Le Secrétaire général, H. Jadart, 15, rue du Couchant.

Le Président annuel, A. Decès, 72, rue Chanzy.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 293.9.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 12.

CHRONIQUE

L'éducation physique, depuis plusieurs années, a sollicité très vivement l'attention de tous ceux qui étudient les questions scolaires. Il est peut-être temps d'examiner où nous en sommes, de voir si nous avons fait tout ce qu'il fallait, et comme il le fallait.

Avons-nous fait tout ce qu'il fallait? cette question paraîtra sans doute étrange à ceux qui estiment que nous avons fait plus qu'il ne fallait, non moins qu'à ceux, il n'en manque pas, qui se seraient contentés de ne rien faire du tout. Elle n'étonnera pas ceux qu'inquiète ce problème difficile à résoudre, accorder les nécessités du développement physique avec les exigences toujours plus intenses de l'éducation intellectuelle.

Depuis le moment où fut découvert le microbe du surmenage intellectuel, et où la gymnastique, les jeux, le mouvement sous toutes ses formes, furent préconisés comme un préservatif souverain, l'Université a multiplié ses efforts pour mettre ses élèves à

l'abri de la contagion. Elle a montré, en cette circonstance, plus de largeur de vues que beaucoup ne lui en accordaient, et plusieurs de ses vieux amis ont dès l'abord jugé sévèrement son zèle, qui leur parut intempestif. L'Université n'a fait cependant que son devoir, et loin de la blâmer, il serait plus juste de regretter qu'elle ait attendu trop longtemps pour faire sa place à l'éducation physique; elle eût ainsi évité de s'entendre dire des choses désagréables. Quoi qu'il en soit, à l'heure actuelle, les résultats acquis sont les suivants : la gymnastique a pris un développement sérieux; non seulement elle existe, mais elle est estimée (1), ce qui est mieux : on voit des élèves, qui occupent les premiers rangs dans leurs classes, remporter des prix de gymnastique; l'enseignement de l'escrime, qui avait toujours été en honneur, a conquis une place assez importante pour qu'on aît dû soumettre ses professeurs à des règlements administratifs; l'équitation, la natation, sont pratiquées partout où elles sont possibles. Dans presque tous les lycées, il s'est formé des associations pour les jeux, pour la course à pied, pour les promenades; on a introduit dans les cours de récréation des jeux divers : ballon, quilles, boules, croquet, etc.; on a encouragé les élèves à donner à leurs camarades et à leurs familles de petites fêtes qui, généralement, ont réussi à la satisfaction des parents, des enfants et des maîtres; on a créé des réunions interscolaires où des équipes envoyées par divers établissements ont mesuré leurs forces dans tel ou tels jeux; les divers concours réunis sous le nom de Lendit constituent la plus complète de ces réunions; deux sociétés se sont fondées, l'une sous la direction de M. P. de Coubertin, l'autre sur l'initiative de M. Paschal Grousset, pour encourager et diriger le mouvement; on a même publié des journaux spéciaux pour permettre aux jeunes gens de se tenir au courant des nouvelles relatives aux exercices physiques. Il est donc incontestable qu'on s'est donné beaucoup de mal, qu'on a obtenu des résultats et que l'aspect de nos lycées et collèges n'est plus ce qu'il était il y a cinq ou six ans, avant le début de ce mouvement.

Or le principal reproche que l'on fasse aux exercices physiques, c'est précisément d'avoir introduit chez nous un élément nouveau, un ferment qui s'est développé avec une vigueur qu'on ne lui soup-

(1) Il est très caractéristique que l'un des principaux *Manuels d'exercices physiques* ait été publié par un agrégé de grammaire, M. G. Strehly, professeur de cinquième au lycée Louis-le-Grand: nos lecteurs n'ont pas oublié l'éloquent plaidoyer qu'il a écrit, ici même, en faveur de la gymnastique.

çonnait pas, et qui, dit-on, est entré en lutte avec un autre ferment considéré comme moins actif, celui de l'activité intellectuelle. En un mot, les exercices physiques exerceraient sur le travail intellectuel une action inverse à celle qu'on en avait attendu, et ils seraient responsables de l'abaissement des études, étant admis, par hypothèse, que le niveau des études a baissé. Nous réservons notre jugement sur cet abaissement prétendu des études; nous voyons les universitaires de tous les temps gémir sur cet objet d'alarme, et comme il n'apparaît point que la valeur intellectuelle du peuple français ait diminué d'une façon appréciable, nous ne pouvons que prêter une oreille distraite à ces variations monotones sur un air ancien. Ceci n'empêche pas de se demander si les exercices physiques, organisés comme ils le sont aujourd'hui, peuvent aider ou nuire à l'œuvre d'éducation dont nous avons charge.

Tous les peuples ont reconnu la nécessité de délasser l'esprit par un travail corporel quelconque; les plus éminents de nos hygiénistes ont à nouveau démontré cette vérité dont on avait oublié l'existence; les arguments développés il y a quelques années par M. le Dr Rochard dans la *Revue des Deux Mondes* et reproduits plus récemment dans son livre *l'Éducation de nos fils* (1) sont de ceux qu'on ne saurait réfuter. Il résulte de là que la gymnastique, l'escrime, l'équitation, la natation, sagement réglémentées, doivent donner au corps la résistance et la souplesse qui lui sont nécessaires pour équilibrer la dépense de forces qu'entraîne le travail cérébral. Il est d'autre part admis qu'il vaut mieux, pour les enfants et pour les jeunes gens, se donner du mouvement pendant les récréations que de philosopher péripatétiquement sur des sujets quelquefois scabreux : d'où suit naturellement que l'introduction des jeux, longtemps considérés comme une cause de désordre, est un immense progrès.

Reste la question des associations, des jeux importés d'Angleterre, des réunions, concours, lendits, clubs extrascolaires, journaux athlétiques, conséquences de cette renaissance de l'éducation physique.

Nous approuvons sans réserve les associations d'élèves pour la pratique de certains jeux : ils y trouvent le moyen de développer leur esprit d'initiative, d'employer leur activité intellectuelle et physique dans les moments où les occupations scolaires ne la retiennent

(1) Paris, Hachette, 1890.

pas ; ils y apprennent la discipline, le respect d'une règle qu'ils se sont imposée. Si, par hasard, l'intérêt qu'ils apportent à leur petite affaire vient à primer celui qu'ils doivent à leurs études, leurs maîtres, qui les ont encouragés, qui figurent comme membres honoraires dans leurs associations, sont là pour les ramener dans le bon chemin et faire à chaque chose sa place.

Nous ne voyons aucun inconvénient aux réunions interscolaires, lorsqu'elles sont faites les jours de congés réguliers ; il n'est pas mauvais que nos élèves se connaissent entre eux ; l'expérience a prouvé qu'ils apprenaient à s'estimer. Il importe toutefois qu'elles soient peu nombreuses. Si elles entretiennent l'émulation, elles ne vont pas sans une certaine surexcitation qui peut, si elle se prolonge, nuire aux études. Il suffit d'entretenir l'intérêt que les élèves portent aux jeux ; il n'y a pas lieu qu'ils deviennent, comme on dit aujourd'hui, des professionnels.

Quant aux jeux, l'origine nous importe assez peu ; il nous suffit qu'ils soient intéressants et que, la part faite aux risques légers qu'entraîne toute production de force, toute lutte même courtoise, ils soient de ceux d'où les membres sortent intacts.

Quant aux associations et réunions extrascolaires, aux journaux athlétiques où l'on parle une langue qui n'a aucun rapport avec celle de Bossuet et de Voltaire, nous pouvons et nous devons les ignorer ; ils échappent à notre contrôle. Pour dire toute notre pensée, ces associations sont inutiles à nos élèves ; si nous ne pouvions, à nous seuls, les intéresser aux exercices physiques, il vaudrait mieux les laisser de côté, car nous n'avons pas le droit de livrer à d'autres une partie quelconque de l'éducation de la jeunesse qui nous est confiée. Nous voudrions donc que les associations et les concours fussent exclusivement universitaires, et que si nos élèves figurent ailleurs, ce fût seulement aux jours de sortie, alors que la responsabilité de la famille se substitue à la nôtre. Si ce principe était admis, on rendrait aux jeux leur vrai caractère, qui est d'être une récréation ; on cesserait de faire du sport, occupation incompatible avec une éducation sérieuse, et on supprimerait toutes sortes de préoccupations absolument étrangères aux études de nos lycées.

C'est de ce côté-là que nous avons été trop loin ; il n'y a aucune honte à le dire, et au fond il n'y a pas à le regretter. C'est un peu notre tempérament d'aller du premier coup aux extrêmes. Une seule chose est à éviter, une réaction brusque qui ruinerait ce qu'il y a

d'excellent et de durable dans la réforme accomplie depuis environ cinq ans.

L'Université était très novice dans cette question des exercices physiques ; elle se contentait de les admirer chez les Romains. Elle avait, il y a environ vingt-cinq ans, accepté sans enthousiasme les prescriptions de M. Duruy sur l'enseignement de la gymnastique, et il faut avouer que l'entrain avec lequel les caricaturistes d'alors daubèrent sur la gymnastique n'était pas encourageant. Lorsqu'on a parlé du surmenage et des exercices physiques, l'Université, n'ayant point de traditions, a cherché des exemples. On lui a offert celui de l'Angleterre, et elle l'a pris d'abord tout d'une pièce, si bien que le mot éducation anglaise a été bientôt synonyme d'éducation physique. Les Anglais avaient des concours, des associations ; on a voulu en avoir. Ils mettent le sport, même scolaire, au nombre de leurs institutions les plus respectables ; nous avons essayé d'en faire autant. Nous n'y avons pas réussi, il vaut mieux le reconnaître que continuer dans une voie qui n'est point la nôtre.

Nous trouvons l'idée que nous exprimons ici développée dans une conférence (1) faite au lycée de Foix par M. Louis Latour, professeur d'anglais. M. Latour a montré fort habilement la confusion qui s'était faite dans les esprits et le danger qu'il y aurait à la prolonger ; ce qui convient aux Anglais ne convient pas forcément aux Français, c'est là sa thèse, et il l'appuie de raisons tirées de la différence d'origine et d'habitudes sociales. Il conclut que nous devons développer chez nous l'éducation physique, sans nous astreindre à des formes étrangères où nous sommes mal à l'aise.

Nous partageons absolument cette opinion. Les exercices physiques ont conquis leur place dans nos institutions scolaires, à nous d'en tirer parti, et nous ne l'avons pas fait encore complètement. C'est un fait à remarquer, que les jeux de toutes sortes ont surtout été adoptés par les élèves de la division supérieure, tandis que dans la division moyenne ils provoquaient peu d'enthousiasme : il y a là une proportion à retourner. Les grands élèves, dont le développement corporel est à peu près achevé, et dont la constitution est formée, ont besoin de donner le plus de temps possible au travail intellectuel. S'il faut leur ménager tout le repos nécessaire, tous les délassements capables de maintenir leurs forces en équilibre, il faut éviter ce qui peut détourner trop fortement leur attention du but à

(1) *L'Éducation physique en Angleterre et en France*, 2e édition. Paris, Ernest Leroux, 1891.

atteindre ; leur avenir en dépend. Il n'en est pas de même dans la division moyenne : de onze à quatorze ans, ou environ, l'enfant traverse une période critique pendant laquelle le développement physique absorbe la majeure partie de ses forces ; c'est ce qui explique pourquoi tant d'enfants, élèves brillants dans les classes élémentaires, faiblissent tout d'un coup dans les classes de grammaire. Il faut, pendant ces quelques années, apporter un soin tout spécial à l'éducation de l'enfant ; il importe d'occuper son esprit, de fatiguer son corps ; l'air, le mouvement, la variété dans les occupations, sont indispensables pour balancer l'influence fâcheuse de la transformation physique qui s'opère.

Là, les jeux sont à leur vraie place ; s'ils occupent l'esprit plus que de raison, ils l'occupent, et c'est l'essentiel. Nous avons beaucoup à faire de ce côté, et l'attention des administrateurs, des professeurs, des répétiteurs, ne saurait être trop vivement sollicitée. A cet âge, en effet, l'enfant n'a pas encore cette initiative qui pousse naturellement les grands élèves à se grouper ; l'esprit de suite fait défaut, l'entente entre camarades est souvent laborieuse ; c'est affaire aux éducateurs d'encourager les enfants, de leur suggérer des idées, de leur faire trouver des jeux, au besoin de jouer avec eux, si leur tempérament les y porte. Mais, s'il n'est pas donné à tout le monde de pouvoir faire une partie de barres, et si le cheval fondu est incompatible avec une surveillance sérieuse et même avec la dignité du maître, il est toujours possible de s'intéresser aux jeux des enfants, de montrer qu'on y attache de l'importance, de manifester sa satisfaction par quelques paroles affectueuses à ceux qui apportent avec eux l'entrain et la gaieté. On peut trouver dans les jeux, employés à temps, la solution de plus d'un problème d'éducation : c'est à l'époque où le caractère se forme comme le corps qu'ils rendront les plus grands services.

Ne perdons pas de vue notre but. Ce que nous voulons, ce qu'on nous demande, c'est former les cœurs comme les esprits. Or, on ne les forme pas seulement avec le *de Officiis* et la grammaire latine. Il ne suffit pas de faire apprendre la règle *turpe est mentiri*, il faut donner l'horreur du mensonge. « Les écoliers français, » dit M. Latour, que nous citions tout à l'heure, « se sont malheureusement fait « une habitude, je ne dirai pas poétique, mais au contraire toute « pratique, du mensonge, » et il oppose ce vice à la franchise des écoliers anglais. Nous contestons formellement l'exactitude de la première assertion. Une expérience déjà longue, et fondée sur un

très grand nombre de faits particuliers, nous a prouvé que ce qui manquait le moins à nos écoliers, c'était précisément la franchise. Mais nous devons reconnaître que notre système disciplinaire portait en effet les âmes peu héroïques vers cette habitude pratique du mensonge, qui pouvait devenir la cause d'un irrémédiable abaissement moral. Le seul moyen d'éviter le mensonge, c'est d'inspirer confiance à l'enfant. Si, de bonne heure, et surtout à l'âge difficile, le jeune élève s'habitue à trouver dans ses maîtres, non de rudes surveillants ou des professeurs impassibles, mais des amis fermes, sachant punir quand il le faut, sachant aussi pardonner et écarter l'occasion de la faute ; conseillers sûrs, quelquefois consolateurs dans les petites peines de l'enfance, la franchise deviendra pour l'enfant une habitude dont la salutaire influence se répandra sur tout son caractère. Or, c'est précisément par les récréations, par les jeux, par les promenades, par les distractions bien choisies, que le maître gagnera la confiance et l'affection de l'élève, et c'est en cela que les jeux rentrent dans notre système d'éducation et ne peuvent en être détachés.

Nous possédons aujourd'hui tous les éléments nécessaires, il suffit de les coordonner et d'y prendre ce qu'il nous faut, c'est-à-dire tout ce qui peut nous aider dans notre tâche d'éducateurs. Le reste non seulement ne nous servirait de rien, mais se retournerait contre nous.

JULES GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. Paul Passy, *licencié ès lettres, professeur de langues vivantes* (19 juin 1891).

Il me souvient qu'aux jours heureux de ma jeunesse, quand la lecture du *Bourgeois gentilhomme* avait pour moi le charme de la nouveauté, et que j'y lisais la scène fameuse où le maître de philosophie, pour entrée de jeu, apprend à M. Jourdain quels mouvements de la langue et des lèvres il doit faire pour prononcer les voyelles, j'éprouvais un vif étonnement. Il est clair, me disais-je, que Molière veut ridiculiser l'élève et le maître. Pourtant je ne vois rien de ridicule, quand on fait une chose, à savoir ce qu'on fait. Cela me tourmentait, car enfin je ne pouvais avoir raison contre Molière. J'en vins à me persuader que ce qu'il y avait de ridicule, c'était de commencer par là l'éducation d'un homme qui n'était entendu qu'à auner et vendre du drap. Je me disais aussi que cet enseignement-là, à quelque heure qu'on le donnât, ce n'était peut-être pas au philosophe, au maître de philosophie, de le donner. Mais à qui alors? Je n'en savais rien : on n'avait pas encore inventé la philologie et ses annexes; on s'en tenait à la bonne vieille grammaire terre à terre et pot-au-feu.

J'ai donc éprouvé une réelle satisfaction, au début de la soutenance de cette thèse française (*Étude sur les changements phonétiques et leurs caractères généraux*. 1891. Firmin-Didot, 264 p.), en entendant le savant M. Victor Henry dire qu'il y voudrait placer comme épigraphe les paroles du maître de philosophie de M. Jourdain. Comme il s'agissait d'un travail très sérieux et très sérieusement fait, ce propos ne pouvait être une malice, et il justifiait ma première appréciation. La seconde ne se trouvait pas moins justifiée,

puisque c'était un professeur non pas de philosophie, mais de langues vivantes, qui abordait ce sujet. J'ajouterai qu'il m'était bien agréable de voir dans ce jeune homme, passé maître dès son coup d'essai, le propre fils de ce vaillant défenseur de la liberté qui a nom Frédéric Passy, et dont la vie entière est pour tous une leçon permanente de droiture, d'honneur, de dévouement.

De quoi s'agit-il dans ce remarquable écrit ? D'étudier la nature intime des changements phonétiques, c'est-à-dire des changements qui se produisent dans la prononciation des mots; de suivre, par exemple, la filière qui nous a conduits de *scapellum* à *écheveau*, du grec δάκρυ, au français *larme*, à l'allemand *zahre*, à l'anglais *tear;* de rechercher comment ces modifications peuvent se produire; de les grouper entre elles; de déterminer les circonstances dans lesquelles on les constate; d'examiner si elles sont soumises à des lois générales et jusqu'à quel point ces lois sont constantes; de chercher enfin à dégager les causes premières de ces changements et des lois qui les régissent.

M. Paul Passy croit le moment venu d'aborder ce problème. Si nous manquons encore de matériaux pour le résoudre d'une manière satisfaisante, il a fait de son mieux pour en apporter de nouveaux. Souvent il s'est placé devant une glace pour observer les mouvements délicats qui aboutissent à l'émission des sons. A plus forte raison les a-t-il étudiés chez les autres, chez tous ceux surtout auprès de qui s'écoule sa vie, et qui à leur insu étaient pour lui de permanents sujets d'observation. Il espère qu'on lui tiendra compte des difficultés de cette tâche. Certes ! Tous ses juges lui ont dit qu'ils avaient beaucoup appris à la lecture de son livre. Les plus compétents l'ont remercié de nous avoir donné un manuel phonétique dont nous manquions, alors que l'Angleterre et l'Allemagne avaient chacune le leur.

Notre auteur part de ce principe, qui étonne de prime abord et qui pourtant est vrai, qu'il y a autant de langues, ou, si l'on veut, de dialectes, que de personnes. Chacun peut observer dans sa propre famille et dans ses relations comme on y prononce différemment les mêmes mots. Dans l'Orléanais et le Blésois on dit *oueseau*, *pouesson*, et le général La Fayette, énonçant à la tribune le dogme

royaliste, prononçait : une *loué*, une *foué*, un *roué* (pour une loi, une foi, un roi), sans jouer sur ce dernier mot, bien entendu. Il faut lire dans l'introduction cette curieuse étude sur les dialectes dans les familles, les villages, les provinces, selon qu'il existe ou n'existe pas de barrières naturelles. Aux dialectes locaux il faudrait joindre encore les dialectes sociaux ou occasionnels. Avez-vous remarqué que votre prononciation varie selon les gens à qui vous vous adressez ? En famille, vous ne vous gênez pas pour avaler la moitié des lettres. Vous dites : I'n'savent pas c'qu'i' disent. Devant un auditoire vous parleriez autrement. Il y a donc une multitude de dialectes, lesquels ne maintiennent pas leurs séparations et leurs distances, mais forment un joli méli-mélo.

Et alors se pose cette question : Comment se fait-il que toutes les personnes qui ont appris une langue ne la parlent pas de même ? N'allez pas chercher loin la réponse. Dans la famille, le père, la mère, les frères, les sœurs, les domestiques, puis les collatéraux, les visiteurs d'aventure prononcent très différemment les mêmes lettres, les mêmes syllabes. Chez les enfants, les organes de la parole se forment avec lenteur, comme tout le reste; doués à un haut degré de l'instinct d'imitation, ils imitent comme ils peuvent, et tous ne peuvent pas de la même manière, au même degré. Ce qu'ils distinguent à l'audition, ils ne le distinguent pas quand ils répètent. M. Passy parle d'une petite fille qui disait *tosson* indistinctement pour *garçon* et *cochon*. N'empêche qu'elle protestait, si l'on disait devant elle d'un petit garçon « ce petit cochon » et réciproquement. Rien de plus ordinaire chez les bambins et quelquefois chez les grandes personnes que les confusions de lettres ou de sons. Tel dira, jusqu'à l'âge de douze ou treize ans, « ma tarte » pour « ma carte ». Tel autre ne pourra prononcer l'*r* et dira *jaldin*. Un troisième sera impuissant à joindre l'*l* à une autre consonne, et, pour *blanc*, dira *bouanc*. Il faudra lui apprendre à décomposer le mot et à dire *be-lanc*. J'ai entendu une mère de famille ne pouvoir prononcer correctement ce nom propre devenu si commun : *Marie*. Elle disait *Mérie*, ce qui n'empêchait pas ses enfants de suivre la prononciation usuelle qu'ils saisissaient sur les lèvres des autres personnes de leur familiarité. D'où cette conclusion qui semble légitime : les dif-

férences qui subsistent dans la prononciation à l'âge mûr sont tout simplement des fautes de prononciation non corrigées.

Ayant ainsi préparé ses lecteurs, M. Passy les introduit dans les trois parties de son sujet. La première, essentiellement physiologique, est l'étude des sons en général (sons musicaux, bruits, sons mixtes), des sons du langage étudiés dans l'appareil de la parole (organes spécifiques et modificateurs de la respiration), formation de la parole (activité de la glotte, de la bouche, du nez, sons soufflés et vocaliques), variations d'ensemble des sons (intensité, netteté, timbre), divisions phonétiques du langage (souffle, sonorité, syllabes, etc.), sons syllabiques et consonants (intonation, accentuation, quantité, sons doubles), étude des sons (voyelles, consonnes, sons accessoires, transitoires, combinaison des voyelles et diphtongues).

Tout cela serait fort clair, si les mots n'étaient trop souvent obscurs. On dirait, en vérité, que les lauriers des philosophes empêchent les philologues de dormir. Savez-vous ce qu'il faut entendre par syllabes « proethniques » et « protoniques » ? Savez-vous que l'*f* dans *clef*, le *z* dans *nez*, sont des « fricatives déchues » ? Savez-vous que dans les mots *tout*, *coup*, *trop*, le *t*, le *p*, sont des « explosives finales » ? Explosives ? mais alors les lettres comme les livres ont leurs destins, car l'explosion ne se fait point entendre, et ces lettres-là sont bel et bien « déchues » au même degré que l'*f* et le *z* de *clef* et de *nez*. J'entends bien que, pour éviter l'insupportable périphrase, chaque science doit avoir ses termes propres. C'est égal, je me ferai avec peine aux consonnes « linguales roulées » ou « vélaires fricatives », à la « modification labiale et vélaire », à « l'action palatale », à « l'action cacuminale » et autres locutions de même acabit. Elles me gâtent cette lecture, en me la rendant trop laborieuse.

Voyez la seconde partie, ou aperçu des principaux changements phonétiques. Peut-être connaissez-vous l'*épenthèse?* Moi, j'en dois à M. Passy l'aimable connaissance, et je ne résiste pas au plaisir de la communiquer à qui partagerait mon ignorance d'hier. « On appelle *épenthèse* l'insertion dans l'intérieur d'une syllabe d'un son qui lui est étranger à l'origine ». Ainsi, *ami* devenant *aimi*, épenthèse, comme *ami* devenant *aim*, métathèse. Cela, direz-vous; ne devient pas souvent; mais nous disons *fromage* pour *formage*, qui est resté

en italien. De même *esclandre* de *scandalum*, avec « dissimilation intérieure ». Voilà l'épenthèse en ses variétés. De la métathèse il y a trois types. Je citerai un seul exemple : *Crocodilum*, auquel nous sommes restés fidèles, est devenu *cocodrillo* en italien et *kokodrille* en vieux allemand. Ici je comprends. Si plus souvent qu'à mon tour je jette ma langue aux chiens devant ce casse-tête chinois, une phrase de M. Passy me console : « Dans beaucoup de cas il est impossible de dire s'il y a eu métathèse ou simplement épenthèse et chute de la consonne qui avait causé l'épenthèse (par dissimilation ou autrement). » Merci, mon Dieu ! comme on disait dans nos mélodrames d'antan.

Les mots ne contribuent pas seuls à rendre pénible la lecture de la seconde et de la troisième partie. Il y a un système de notation qui n'est pas précisément commode. Oyez plutôt et voyez ce court dialogue :

L'enfant : O : mômô, tez ô : gl, tez ô : gl, kom i sô grô !

La mère : Eskə s e pur tə grife ?

Une traduction est peut-être nécessaire :

L'enfant : Oh ! maman, tes ongles, tes ongles, comme ils sont grands !

La mère : Est-ce que c'est pour te griffer ?

Et je vous préviens qu'il y a beaucoup d'autres signes plus inintelligibles. La première partie est évidemment de beaucoup la plus accessible, comme la plus propre à exciter l'intérêt. Mais le tout est très savant. On regrette seulement que l'auteur ne soit pas aussi familier avec les langues du Midi qu'avec celles du Nord. Les langues romanes lui auraient fourni des exemples précieux et permis d'élargir ses horizons.

Voici les conclusions de l'ouvrage :

1° Le langage considéré au point de vue phonétique est dans un état de transformation perpétuelle ;

2° La principale cause de cette instabilité, c'est l'imitation imparfaite par les enfants du langage des adultes ;

3° Cette imperfection se manifeste dans deux tendances principales d'une application universelle : la tendance à l'économie, qui

fait négliger l'inutile ou le secondaire ; la tendance à l'emphase, qui fait donner du relief à tout ce qui est important ;

4° De là tendances générales ou particulières des sons à se croiser constamment. Les changements dans le langage en sont la résultante ;

5° Cette résultante est soumise à des lois phonétiques, mais sujettes à exceptions ;

6° Les causes qui produisent la prédominance de certaines tendances doivent être cherchées dans le caractère, les conditions de vie, les habitudes sociales, les dispositions héréditaires. Mais on n'a là-dessus que des indications vagues ou des hypothèses incertaines.

7° Donc, on peut prédire la marche du développement phonétique dans une langue.

M. Paul Passy avoue qu'il juge ces résultats maigres. La phonétique historique a pu obtenir quelques résultats brillants dans le détail ; elle ne peut établir un système d'ensemble solide et définitif. Pour faire mieux, il faut que les linguistes étendent leurs études dans la phonétique descriptive, la dialectologie, la grammaire comparée. Cette thèse donne le résumé de ce qu'on sait ; elle donne aux gens portés vers ce genre d'études un vif stimulant pour en apprendre davantage. Rien n'égale la précision de l'auteur, si ce n'est sa modestie. Par l'une il est Américain ; par l'autre les ennemis de la France ne diront pas qu'il est Français. Disons-le tout de même, car nous avons fini, me semble-t-il, par acquérir cette qualité, quelquefois plus que de raison.

Il y a pourtant une thèse latine dont il faut dire un mot : (*De nordica lingua quantum in Islandia ab antiquissimis temporibus mutata sit.* 1891. Firmin-Didot, 63 p.). Mais ce n'est pas facile. Celui qui tient ici la plume ne sait absolument rien de ce dont il est parlé; le candidat, qui connaît l'islandais vivant par un séjour de quelques mois en Islande, connaît mal l'islandais ancien, et ses juges ignorent l'un et l'autre. Ils avaient donc un désavantage marqué dans le combat, et ils n'ont pu faire porter leurs critiques que sur ce qui n'était pas le fond même de la thèse : indications géographiques insuffisantes, pénurie de renseignements historiques, examen trop sommaire des sources de la vieille langue, forme généralement

brève à l'excès. Mais ils se sont plu à reconnaître que si le latin du candidat ne pouvait être le latin classique, il ne fait pas mauvaise figure : on y peut relever des impropriétés, on n'y relève pas un seul solécisme.

Quant au fond des choses, M. Passy se proposait d'étudier, dans un domaine linguistique restreint, ce qu'il peut y avoir de vrai dans une proposition de linguistes considérables qui peut s'énoncer en ces termes : « Les colonies conservent mieux que la métropole la langue qui y a été apportée par les premiers émigrants. » Pour l'auteur, le moyen de contrôle, c'était la comparaison de l'islandais ancien, tel qu'il nous est révélé par les documents écrits postérieurs à l'immigration norroise en Islande, et de l'islandais moderne, tel qu'il l'a recueilli lui-même de la bouche des habitants. Tout bien pesé et sans se dissimuler que la langue ancienne s'est, à certains égards, merveilleusement conservée dans l'île, il conclut que cette conservation relative s'explique par des causes historiques, morales et littéraires, plutôt que linguistiques, et qu'elle n'apporte par conséquent aucun argument probant en faveur de la proposition dont s'agissait.

Je m'aperçois que j'ai oublié d'éclairer ma lanterne. De quel pays était-il donc venu s'établir une colonie dans cet ingrat et glacial pays d'Islande ? De Norvège, c'est-à-dire d'un pays presque aussi froid. Brrr ! L'islandais n'est que du vieux norvégien transplanté, bientôt mâtiné de danois. Est-ce à dire que les Norvégiens fussent là les premiers occupants ? Non. Des moines irlandais s'y étaient établis dès le VIIIe siècle, sans doute pour convertir les phoques et les ours. Un des leurs, au siècle suivant, écrivait que les nuits d'été étaient si claires en Islande qu'à minuit on voyait assez clair pour chercher ses poux. A la bonne heure ! Du haut du ciel, ta demeure dernière, ô grand saint Labre, tu dois être content !

Vous retrouverez dans cette thèse l'homme de l'autre. Témoin ce chapitre : *De Mutationibus in sonorum enuntiatione.* Vous y trouverez aussi plus d'un spécimen des langues du nord de l'Europe. Si le cœur vous en dit, grand bien vous fasse. Mais vous n'y trouverez pas, non plus que dans l'autre, le grand révolutionnaire en orthographe qu'est M. Paul Passy, lieutenant de M. Louis Havet dans la campagne que vous savez. A chaque jour suffit sa peine.

Les hommes d'avant-garde peuvent aller de l'avant. L'Académie française ne les suivra pas, parce qu'elle sait mieux que personne que, pour ce qu'il y a d'excellent dans leurs propositions de réforme, la solution appartient à M. Tout le monde, *herr Omnes*, qui aime à prendre son temps. Le temps ne ménage rien, on le sait, de ce qui a été fait sans lui. Mais il n'est pas mauvais qu'il y ait des pionniers, et parmi eux M. Paul Passy tient une place d'honneur, une place d'apôtre. P.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE MODERNE
ET L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR

L'internat dans les lycées et collèges de l'Etat subit une crise : la population décroît chaque année. Dans cet état de choses, c'est l'enseignement secondaire moderne, anciennement spécial, qui se trouve le plus réduit, si l'on remarque que, répondant aux besoins du plus grand nombre après l'enseignement primaire, il devait le plus contribuer au recrutement des établissements secondaires.

Cette dépopulation qui sévit, dans l'internat, sur la catégorie des élèves de l'enseignement secondaire moderne, ce n'est pas par des causes générales seulement qu'il faut l'expliquer : non, c'est par une cause particulière qui peut échapper à l'observateur à travers la complexité de nos institutions pédagogiques.

Qu'on regarde comment fonctionne l'enseignement primaire, là qu'on étudie avec un peu d'attention la situation et le rôle de certains établissements : les pensionnats annexés aux écoles. Voilà les plus réels et redoutables concurrents de l'enseignement moderne, voilà les canaux les plus importants par où se drainent une partie notable des internes capables de fréquenter les établissements secondaires, voilà les adversaires, peut-être même les ennemis des collèges communaux, si modestes, si utiles et si proches de leur décadence.

Dans l'Université, connaît-on bien ce type d'exploitation commerciale qu'on appelle le pensionnat primaire. Annexé à une école publique, il est d'ordinaire établi au chef-lieu de canton ou dans quelque gros bourg ; il s'acclimate, se multiplie et prospère avec une très grande rapidité dans les régions agricoles ou industrielles, riches et denses, du nord et de l'ouest ; là, par exemple, dans un rayon de 24 kilomètres,

on pourrait relever jusqu'à 5 de ces pensionnats; chacun compte en moyenne 35 à 40 élèves ; l'un d'eux atteint même le chiffre respectable de 50 ; ils dépassent tous en nombre plus d'un de ces collèges communaux qui végètent péniblement, subventionnés par l'Etat. Il est à noter que le chiffre de 35 à 40 élèves n'est pas la moyenne d'une année, mais bien une moyenne constante : ouverts les uns ou les autres il y a dix à quinze ans, ces pensionnats ont atteint cette moyenne depuis ces dernières années et s'y sont toujours maintenus.

L'enseignement qui se donne dans ces pensionnats-écoles se règle sur les programmes de l'enseignement primaire supérieur ou *complémentaire*, appellation mise à la mode cette année. Par ses méthodes, par ses matières, il a pu, pendant quelque temps du moins, être rapproché de l'enseignement spécial, lorsque ce dernier était aux débuts de son organisation et de son développement; et il a profité de la comparaison ; car les directeurs n'ont pas dû manquer d'arguments plus ou moins personnels pour le répéter devant les familles. Peut-être même aujourd'hui la même tactique pourrait-elle être tentée contre l'enseignement moderne, et avec le même succès, les familles étant demeurées toujours étrangères aux questions d'enseignement.

Si l'on examine maintenant les conditions dans lesquelles le pensionnat vit, on est frappé de voir combien tout est favorable à son établissement et à son extension. A sa fondation, il est accueilli avec bienveillance par le maire. Rien d'étonnant. Les municipalités sont préoccupées des intérêts locaux à l'exclusion de tout autre. Pour elles, un pensionnat, c'est une agglomération de 30, 40, 50 consommateurs dont les dépenses accroissent la caisse des commerçants, voire même la caisse de l'octroi ; c'est l'occasion d'un va-et-vient de familles qui, à chaque voyage, laissent quelque argent dans le pays ; et d'ailleurs, un peu d'orgueil de clocher aidant, un peu de charlatanisme politique s'y mêlant, la municipalité n'est pas fâchée de marquer sa petite place dans les annales de la localité, de se ménager un peu de réclame électorale.

A l'appui des autorités locales s'ajoute un appoint non moins nécessaire et non moins précieux : c'est l'appui de l'autorité académique représentée par l'inspecteur primaire. Comment celle-ci manquerait-elle plutôt que celle-là au pensionnat? L'inspecteur primaire n'est-il pas heureux de procurer à un instituteur méritant une occasion de réaliser un honnête profit, d'autant plus que l'école y gagne pour le nombre et la qualité des élèves.

Fortement consolidé par les diverses autorités : maire, inspecteur, conseil départemental, etc., le pensionnat-école peut grandir en toute sécurité. Aussi, grâce à l'initiative du directeur, il acquiert une rapide et large extension. Libre de ce règlement qui assujettit souvent un principal à certaines conditions pour le montant de la pension, les échéances, etc.,

le directeur fixe les prix suivant les régions, accommode le prix courant aux fortunes de chaque famille, soit pour le taux de l'internat, soit même pour la nature du payement. Outre que le règlement de la note à solder est plus facile dans les pensionnats primaires que dans les établissements secondaires, le taux est plus bas ; car, l'instruction étant gratuite dans les écoles publiques, le montant de la pension est réduit aux frais d'entretien, de surveillance, et aux profits du chef de l'exploitation. Faut-il faire toucher comme du doigt l'importance de ces maisons, et prouver leur excellente situation. Aux faits précédents qui ont été recueillis sur les lieux mêmes, il suffit d'ajouter ce fait bien significatif : Sait-on combien de bénéfices réalise un directeur d'école qui reçoit d'ailleurs son traitement d'instituteur ? 4 à 5,000 francs par an.

D'après cette situation, il est facile d'apprécier quel dommage le pensionnat-école cause à l'internat des établissements secondaires, et aux collèges communaux en particulier. Pour une seule région de 24 kilomètres de rayon, à proximité des lycées et collèges en décroissance et en déficit, il y a déjà 130 à 140 élèves et 25,000 francs de bénéfices perdus par an. On peut soutenir que ces élèves sont pour la majeure partie perdus dans les établissements secondaires. Pourquoi ? C'est qu'ils sont fourvoyés dans l'enseignement primaire souvent plus supérieur par le nom que par la chose. Que veulent les parents qui envoient leurs enfants dans ces pensionnats ? Ils ne sauraient le dire d'une façon formelle, ils n'entendent rien aux questions scolaires : c'est le tort et le malheur de notre société et de notre époque, que de se préoccuper beaucoup trop peu des lois ou projets sur l'éducation des enfants. Ce qui est certain, c'est que ces parents désirent pour leurs fils une éducation supérieure à celle qu'ils recevraient à l'école de leur village : sinon, ils les garderaient auprès d'eux et préféreraient les laisser aux soins de leur instituteur. Cette instruction plus relevée que recherchent ces cultivateurs ou ces négociants enrichis, c'est l'enseignement moderne, c'est le collège ou le lycée voisins qui la leur procurerait. Que leur arrive-t-il ? Ils sont égarés, entraînés, suivant le courant de l'imitation, avec la fatalité de l'ignorance : des gens intéressés à capter leur confiance et à puiser dans leur escarcelle leur font l'apologie de l'enseignement primaire supérieur et se gardent bien de leur souffler mot de l'enseignement moderne ; s'il le faut, ces gens leur affirment que les deux enseignements sont identiques et se confondent au début ; et pour se conserver la clientèle des familles, qui leur chaut bien plus, et pour cause, que celle des collèges, ils usurpent audacieusement la place d'un enseignement qu'ils affectent de traiter en rival.

Ainsi le pensionnat-école accrédité par les garanties dont l'entourent les diverses autorités, favorisé par une liberté d'action toute privilégiée, tel est l'obstacle au développement de l'internat, surtout pour l'ensei-

gnement moderne dans les lycées et collèges. Peut-on admettre que l'État se fasse concurrence à lui-même ? Comment des institutions fondées dans des destinations distinctes, répondant chacune à un besoin social particulier, peuvent-elles se nuire ? N'importe-t-il pas tout d'abord à la cause des lycées et collèges que le nombre des pensionnats-écoles dans un rayon déterminé soit limité ? Il l'est, me dira-t-on, en fait par le conseil départemental. Mais, répondrons-nous, ne conviendrait-il pas que l'enseignement secondaire eût, outre l'inspecteur d'académie, ses représentants à ce conseil, représentants choisis parmi les principaux des collèges en exercice dans le département ? Le vent souffle à la protection. Un peu de protection pour les lycées, pour les collèges surtout. Ici l'Etat est sur son propre domaine. La tâche lui est facile. D'autres moyens, de meilleurs, il peut en exister : à ceux qui, mieux placés, voient la situation de plus haut de les trouver. Pour le moment, nous poussons un cri d'alarme et nous précisons par là notre pensée : sauvons surtout les collèges par la protection de l'enseignement moderne.

E. Valran.

BIBLIOGRAPHIE

Dr H. Rousseau. — *Herbier des commençants disposé pour les vingt-cinq plantes vulgaires de la liste officielle des tableaux d'enseignement.* Ouvrage honoré d'une souscription ministérielle. — Paris. — Paul Dupont, 3 fr. 50.

L'ouvrage du docteur H. Rousseau n'est pas un traité de botanique, il en est plutôt le complément, en quelque sorte l'atlas destiné à l'illustrer. L'auteur définit d'ailleurs très bien son projet en disant : « Nos herbiers sont destinés à vulgariser l'enseignement de la botanique. En les publiant, nous n'avons pas l'intention de faire de la science, notre but est plus modeste : nous nous proposons simplement de donner aux jeunes enfants le goût des herborisations, et nous désirons surtout les exciter à faire eux-mêmes des collections de plantes en leur facilitant les recherches nécessaires pour la préparation des herbiers et l'installation du début, qui les décourage presque toujours. »

On peut dire hautement que M. Rousseau a atteint le but qu'il s'est proposé.

Sa très intéressante collection comprend :

1° Un herbier de 25 plantes de la liste officielle des programmes d'enseignement, à l'usage de la classe de huitième des lycées ;

2° Un herbier élémentaire, comprenant 100 planches, à l'usage des classes de cinquième et des écoles normales primaires ;

3° Un herbier d'organographie végétale en préparation ;

4° Un herbier des plantes utiles et nuisibles à l'agriculture ;

5° Un herbier des plantes fourragères ;

6° Un herbier des plantes médicinales.

Chacun de ces herbiers ne renferme que des plantes vulgaires, connues, que l'enfant pourra rencontrer dans les champs, à la lisière des bois de son village. Par là, il trouve évité l'inconvénient trop souvent constaté dans les traités élémentaires, où l'auteur prend pour types de ses descriptions des plantes originaires des Indes ou de l'Amérique méridionale, plantes que l'enfant ne peut pas voir et dont il ne peut se faire qu'une idée incomplète par des gravures, même exactes et bien dessinées.

L'herbier de M. le docteur Rousseau constitue donc la meilleure et la plus agréable des « leçons de choses ».

Enfin, en terminant, je dirai que chaque herbier comprend deux parties : l'herbier du maître, contenant les plantes bien préparées, facilement reconnaissables, accompagnées d'une étiquette portant le nom vulgaire, la synonymie, le nom scientifique et l'indication de la famille. A ces renseignements sont ajoutés quelques brefs détails, s'il y a lieu, concernant l'habitat et l'emploi du végétal.

L'herbier de l'élève consiste en un album relié et tout disposé pour recevoir les plantes que l'enfant devra recueillir lui-même. Des étiquettes imprimées, des bandes de papier gommé et une notice explicative sur la préparation des plantes accompagnent chacun de ces herbiers.

Tel est, à grands traits, le plan du travail mené à bonne fin par M. le docteur Rousseau. C'est une œuvre intéressante et bien conçue, dont l'utilité très grande ne sera contestée par personne. Aussi ne pourrai-je mieux terminer qu'en souhaitant la diffusion de ces herbiers entre les mains de tous nos écoliers, surtout dans les écoles des villages, où les enfants, bien placés pourtant pour connaître les produits végétaux, restent trop souvent indifférents aux merveilles qui les entourent. Cette indifférence ne saurait être mieux dissipée que par des ouvrages de la valeur de celui que je suis heureux de pouvoir analyser aujourd'hui, en lui payant un juste tribut d'éloges. Dr Boudin.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1892

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

AUTEURS GRECS

1. Platon. — *Le Théétète.*
2. Aristote. — *Métaphysique :* livre A (livre XII).

AUTEURS LATINS

1. Lucrèce. — Chant III.
2. Cicéron. — *De Fato.*
3. Bacon. — *Novum organum :* livre I.

AUTEURS MODERNES

1. Malebranche. — *Les entretiens métaphysiques.*
2. Kant. — *Prolégomènes à toute métaphysique future.*
3. Auguste Comte. — Philosophie sociale : XLVIIe et XLVIIIe leçons du *Cours de philosophie positive.*

LYCÉE DE SAINT-DENIS (RÉUNION)

AVIS

La chaire de mathématiques élémentaires est actuellement vacante au lycée de Saint-Denis (Réunion). Les candidats doivent être pourvus d'une agrégation ou des deux licences (mathématiques et physique).

Le traitement comprend :

1° Une solde d'Europe égale à la solde du fonctionnaire en France ;

2° Un supplément colonial des quatre cinquièmes ou des trois quarts de la solde d'Europe, suivant que cette solde est inférieure ou supérieure à 3,000 francs.

Les demandes doivent être adressées au Ministère de l'instruction publique (Direction de l'enseignement secondaire, 2e bureau — Personnel).

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 294.9.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 13.

CHRONIQUE

L'enseignement secondaire des jeunes filles, fondé si laborieusement il y a dix ans, a pris un développement qui ne peut permettre aux plus incrédules aucun doute sur sa vitalité. Il s'agit aujourd'hui d'alléger ses programmes et d'apporter dans la répartition des heures de travail des modifications qui ne laissent pas d'être importantes. La question des programmes est à l'étude et, en attendant, les professeurs savent y apporter les atténuations que réclament les circonstances. Quant aux changements à introduire dans l'emploi du temps, les cours que l'administration établit, dès la rentrée prochaine, à titre d'annexes du lycée Racine et du lycée Fénelon, permettront d'en faire l'expérience.

Ces changements sont de deux sortes. D'abord, faire des matières de l'enseignement deux parts : l'une, obligatoire, renfermant tout ce

qu'une jeune fille doit apprendre nécessairement, tout ce qui constitue l'essentiel d'une instruction secondaire; l'autre, facultative, contenant les arts d'agrément et certains enseignements qui complètent heureusement une éducation, mais dont il est permis de se passer. Puis, répartir les heures de classe de telle sorte que tous les enseignements obligatoires soient placés le matin, les autres le soir. Les familles qui ne veulent donner aux enfants que les premiers, et réservent leur liberté pour les seconds, pourraient ainsi garder chez eux leurs enfants pendant une partie de la journée; la jeune fille conserverait le bénéfice d'un solide enseignement commun, de l'émulation qui en résulte, sans perdre les inappréciables leçons de la vie de famille; les allées et venues seraient moins fréquentes et une grande fatigue serait épargnée.

Ce système, dont M. Eugène Blum a naguère entretenu les lecteurs de la Revue, a été mis en pratique pendant la dernière année scolaire au collège Sévigné, et une note de M. Michel Bréal (1) nous apprend que l'expérience a parfaitement réussi. Il semble qu'elle doive être reprise dans les cours annexes dont nous venons de parler; il faut s'en féliciter, tout en faisant quelques réserves que nous indiquerons très brièvement.

On peut craindre que cette division en matières obligatoires et matières facultatives ne nuise à l'unité de l'enseignement. Lorsque le Conseil supérieur, sur le rapport de M. Marion, avait discuté le plan d'études aujourd'hui en vigueur, il n'avait admis les matières facultatives qu'à partir de la quatrième année. Il avait donc conçu l'enseignement, dans les trois premières années, comme un tout dont rien ne pouvait être distrait, et il y avait fait entrer, à des doses diverses, les connaissances indispensables à une jeune fille instruite. Cette conception reste-t-elle entière avec la nouvelle répartition? L'enseignement ne se trouvera-t-il pas amoindri? En laissant aux familles le soin d'assurer à leurs enfants certaines connaissances, ne risque-t-on pas que ces connaissances restent quelquefois ignorées, au détriment du bon renom de l'enseignement de l'État? Ainsi les programmes de 1882 prescrivent l'obligation des travaux à l'aiguille jusqu'à la fin des études, et c'est là une injonction très sage. Or, on nous dit que les travaux à l'aiguille seront rangés parmi les enseignements facultatifs. Il en sera de même du dessin, de la musique vocale. Si, dans la famille, ces enseignements très importants sont négligés, n'est-ce pas l'Université qui en portera la responsabilité, et saura-t-on distinguer, parmi ses élèves, celles qui l'auront été

tout à fait et celles qui ne l'auront été qu'à moitié? Ceci doit être examiné. Sans doute, si nous admettons pour un instant que le système soit appliqué d'une manière générale, les certificats et diplômes de fin d'études indiqueraient la différence entre les jeunes filles qui n'auraient suivi que les cours obligatoires et celles qui auraient profité des cours facultatifs. Mais ce n'est pas sur leurs parchemins qu'on jugera les jeunes filles élevées par l'Université, c'est d'après la valeur intellectuelle et morale dont elles feront preuve. Puisque l'Université a pris la charge, et elle a bien fait, de préparer les futures générations d'épouses et de mères, elle doit y regarder à deux fois avant de rayer de son programme obligatoire des enseignements qu'elle a jusqu'ici jugés nécessaires. M. Michel Bréal nous dit qu' « il n'a pas été difficile de faire tenir dans le cadre des cinq « matinées dont on disposait les enseignements vraiment utiles et « nécessaires ». Cela ne sera pas aussi aisé lorsqu'il faudra déterminer les enseignements « vraiment utiles et nécessaires », non plus pour un seul établissement, mais pour toute la France, et l'entente n'est pas aussi facile là-dessus qu'il pourrait sembler d'abord.

L'autre objection qui se présente à l'esprit, c'est que le nouveau système est surtout favorable aux externes. Il leur assure la liberté de tout l'après-midi, et si leur esprit est trop tendu le matin, par suite de l'accumulation forcée des cours, le reste de la journée leur permet le repos. Mais que feront de ces loisirs les demi-pensionnaires et les internes? Si tous les enseignements obligatoires peuvent tenir le matin entre huit heures et demie et onze heures et demie, comment les enseignements facultatifs et les études occuperont-ils suffisamment les élèves jusqu'au soir? Ne peut-on craindre une grande monotonie et de trop longues stations à l'étude? Et n'est-il pas préférable de conserver la variété des exercices, le mélange des classes et des études, qui ont jusqu'ici donné de bons résultats?

Il ne faut pas se dissimuler que les auteurs du système en question se sont médiocrement préoccupés de l'internat, qui leur paraît, pour les jeunes filles, une situation mauvaise. Il est évidemment très dur pour une mère de famille de se séparer de sa fille, mais il est des circonstances où il est impossible de faire autrement. Les exigences de la vie sociale, l'éloignement des centres d'instruction, peuvent imposer l'internat pour les filles comme pour les garçons. Or, —

(1) Voir la *Revue bleue* du 12 septembre 1891.

M. Camille Sée le faisait encore remarquer tout récemment (1), — si nos lycées n'ont pas à côté d'eux des internats, il ne reste plus aux familles que les internats congréganistes. L'internat reste donc pour nous une nécessité, et le supprimer ou le rendre plus difficile dans l'application, c'est combattre contre nous-mêmes. On ne saurait d'autre part se dissimuler qu'un système comme celui du collège Sévigné s'accorde mal avec la régularité de la vie d'un internat; il faut songer à occuper les élèves depuis midi jusqu'à huit heures du soir : le pourra-t-on?

Quoi qu'il en soit, l'expérience que l'on entreprend méritait d'être faite, et nous ne doutons pas qu'elle ne soit bien faite. Il sera très intéressant d'en suivre les résultats. Mais il ne faudra pas perdre de vue que les généralisations hâtives sont dangereuses, que Paris n'est pas la province, que nous ne pouvons pas nous passer de l'internat, et que l'œuvre qu'il s'agit de modifier est encore trop jeune, d'une constitution trop délicate, pour ne pas multiplier autour d'elle les mesures de prudence.

JULES GAUTIER.

(1) Voir *l'Enseignement secondaire des jeunes filles* des 15 juin et 15 août 1891.

QUELQUES DISCOURS
DE DISTRIBUTIONS DE PRIX

Cette année, comme en 1890, les réformes récentes ont été le sujet de discours dans les distributions de prix de nos lycées. Nous en publions ci-dessous quelques extraits.

EXTRAIT DU DISCOURS DE M. BRÉDIF, *recteur de l'académie de Besançon, à la distribution des prix du lycée de Vesoul* (1).

La restriction inévitable du rôle des lettres anciennes dans l'enseignement public n'est pas, messieurs, un témoignage de mésestime ni une ingratitude à leur adresse : c'est une œuvre d'équité, de sagesse, de circonscrire leur champ d'action et de contraindre ces souveraines, jadis despotiques et exclusives, à un partage réclamé par les besoins indéniables de la société moderne. Jadis, bon gré, mal gré, tout chemin conduisait à Rome et à Athènes. Le grec était imposé d'office à tout écolier, quelles que fussent ses aptitudes et sa destinée sociale, et cela au grand déplaisir d'un érudit dont on ne saurait suspecter ici le sentiment, Auguste Wolff, qui, déjà en 1811, demandait que l'étude du grec fût « accordée comme une récompense ». A plus forte raison est-il souhaitable en 1891 de voir ceux-là seuls jouir de ce privilège, qui auront besoin de la culture spéciale donnée par les lettres anciennes. Les autres ont tout à gagner à suivre (et ils le feront allégrement sans plus être contraints à maudire) les larges voies ouvertes par l'enseignement secondaire moderne à côté des sentiers aristocratiques de l'antiquité.

(1) Nous remarquons que le palmarès du lycée de Vesoul est précédé d'une note relative aux modifications apportées dans le mode d'attribution des places de compositions et des prix. Nous y voyons aussi la liste des élèves auxquels leur conduite a mérité pendant l'année les félicitations du conseil de discipline. On fait ainsi pénétrer plus intimement les familles dans la vie de la maison. C'est une heureuse idée dont nous félicitons M. le proviseur Hinglais. (*N. d. l. R.*)

Faire apprendre le latin à son fils, telle a été longtemps l'ambition naïve de pères de famille, placés cependant dans des milieux modestes, mais touchés de cette prévention (souvenirs confus des clercs du moyen âge) qu'on ne saurait être instruit, distingué, qu'à ce prix. S'initier au latin, c'était s'élever dans l'échelle des êtres ! Et puis, c'était la coutume, toujours si puissante, même chez les peuples les plus spirituels. Une réflexion piquante de Franklin, dont le bon sens est réputé classique, peut trouver place ici : « Il y a dans l'humanité un inexplicable préjugé en « faveur des anciennes coutumes, qui dispose à les continuer, même « après que les circonstances qui les avaient rendues utiles ont cessé « d'exister. Il y eut un temps où les chapeaux étaient une partie utile « du costume : ils tenaient chaud à la tête et la protégaient contre les « rayons du soleil, la pluie, la neige, la grêle. A mesure que la mode « des perruques prévalut, les gens comme il faut perdirent l'habitude de « mettre leur chapeau, pour ne pas déranger l'édifice artificiel ou la « poudre de leur chevelure. Cependant on a continué à considérer le « chapeau comme une partie si essentielle de la toilette, qu'un homme « du monde n'est censé habillé sans en avoir un, ou quelque chose « d'approchant, qu'il porte sous le bras ; si bien qu'il y a quantité de « gens polis dans toutes les capitales de l'Europe qui n'ont jamais, eux « ni leurs pères, porté un chapeau autrement que sous le bras, bien « que l'utilité d'une telle mode ne soit nullement évidente et que ce soit « même très gênant. Or, la coutume qui prévaut d'avoir des écoles où, « de nos jours, l'on enseigne indistinctement à tous nos enfants les lan- « gues grecque et latine, je ne puis la considérer que comme *le chapeau* « *sous le bras de la moderne littérature.* »

Que d'élèves, messieurs, ont durant de longues années porté sous leur bras les classiques grecs et latins, sans que leur tête en retirât aucun avantage ! Si cette médiocrité des résultats obtenus n'a pas laissé de discréditer l'enseignement des lettres anciennes, dans leur intérêt même, applaudissons à la réforme qui les a concentrées pour les fortifier ; car il s'agit tout ensemble, selon la déclaration du ministre de l'instruction publique, de « relever, en la réservant à un nombre d'é- « lèves plus restreint, la culture des humanités anciennes, et d'offrir « libéralement à notre jeune démocratie un enseignement constituant « aussi une éducation générale, mais conforme aux nécessités écono- « miques, politiques et sociales de notre pays et de notre temps (1) ». Ce double but se trouve atteint par l'organisation définitive de l'enseignement spécial en un enseignement classique moderne, empruntant ses moyens de culture intellectuelle et morale aux sciences, aux langues vivantes et aux humanités françaises (littérature, histoire, philosophie).

(1) Séance du Conseil supérieur, 28 mai 1891.

Il y a tout lieu de croire que cette évolution décisive de notre enseignement secondaire portera d'aussi bons fruits que la réforme introduite dans le régime intérieur des lycées et collèges, et dont l'objet, poursuivi depuis 1870, a été d'assurer un développement harmonieux à l'éducation du corps, de l'intelligence et de la volonté.

Je m'acquitte aujourd'hui d'un devoir agréable en félicitant le personnel administratif et enseignant du lycée de Vesoul d'avoir réussi dans la tâche que les instructions ministérielles, mais surtout son dévouement et son zèle intelligent, lui imposaient. Favoriser les exercices physiques, les jeux, les promenades, les divertissements qui entretiennent la bonne humeur et, dans la mesure du possible, rapprochent l'internat de la vie de famille; viser à cultiver les facultés plutôt qu'à entasser les connaissances (une tête bien faite ne vaut-elle pas mieux qu'une tête bien pleine ?); à l'aide des sciences, donner à l'élève le goût de la certitude découlant de la preuve, le sentiment de la loi immuable et de l'ordre universel; avec les lettres, lui faire aimer la vérité humaine, le beau, le bien; le pénétrer du respect qu'il se doit à lui-même et faire appel à sa conscience plutôt qu'à la peur du châtiment; enfin tourner toutes les études, toutes les formes de la vie scolaire à la discipline morale, à la fois paternelle et virile, qui fait les caractères, et dans l'écolier façonne l'homme et le citoyen, voilà, messieurs, l'œuvre à laquelle travaillent les établissements universitaires et dont le succès est facilité dans cette maison par le concours sympathique des maîtres répétiteurs, des professeurs et de leur chef distingué.

Mais à ces dévouements, pour qu'ils soient complètement efficaces, une collaboration est nécessaire, la vôtre, mesdames, messieurs, la collaboration des familles.

L'Université, qui est l'une des forces de la société civile, se fait de l'éducation une conception toute civile et libérale et point du tout claustrale. Loin de se défier de l'esprit public, elle sait s'en pénétrer, et d'autant plus volontiers qu'elle-même contribue par l'instruction des générations nouvelles à l'inspirer, à le diriger. Elle ne se défie pas davantage des familles et ne prétend pas les tenir à l'écart ou les supplanter. Encore moins accepterait-elle le rôle peu digne d'elle d'une entreprise se chargeant à forfait de dispenser les parents de toutes leurs obligations naturelles. Loin de là; aussi les prie-t-elle de joindre leur action à la sienne, de se concerter avec elle pour le plus grand bien de ces chers enfants, qu'une sorte d'adoption a fait les nôtres. Le carnet de correspondance journalière des externes, les notes bi-trimestrielles des internes, sont un lien nécessaire entre l'administration et les familles et également profitable aux deux parties. Grâce à cette action combinée, l'enfant, entouré de tous côtés d'affection vigilante et de conseils, tour à tour averti et encouragé, marche plus sûrement dans la voie du perfectionnement de tout son être, objectif unique de l'instruc-

tion publique, qui n'est ni une œuvre mercantile, ni une œuvre de parti, mais la personnification même de la société civile acheminant les enfants au bonheur par l'épanouissement de leurs facultés dans la sphère du devoir, et usant de l'éducation comme de l'instrument le plus sûr de la prospérité de la patrie.

Les succès remportés cette année par le lycée de Vesoul dans les divers examens et concours témoignent que tous ses maîtres comprennent l'importance de leur mission en s'en acquittent en loyaux serviteurs de l'Etat, en amis dévoués de la jeunesse.

. . . . . .

Vous êtes-vous demandé, mes amis, à quelles causes sont dus vos succès ? Je vais vous le dire. D'abord — et ne soyez pas surpris de cette explication — vous avez bon appétit; vous savez faire honneur aux repas substantiels et variés que le lycée vous donne. Votre bonne mine l'atteste : vous ne négligez pas — et je vous en félicite — cette partie primordiale de l'éducation; vous connaissez, à cet égard, comme à tous les autres, les devoirs que vous avez à remplir envers vous-mêmes. Avec cela, vous savez jouer et vous divertir; vos récréations ne sont pas contemplatives ou rêveuses, mais actives et réjouies. Promenades, amusements divers, excursions à la campagne, vous récréent à propos, entretiennent votre bonne humeur, redoublent votre vigueur au travail. Un des maîtres de l'Université l'a dit : « L'ennui est un mauvais pédagogue ; » vous le répudiez comme nous et vous avez raison. Vos études en profitent et vos excellents maîtres aussi; car cette heureuse disposition d'esprits toujours en haleine et jamais appesantis seconde leurs efforts et l'efficacité des soins qu'ils vous prodiguent. Leur dévouement ne vous aide pas seulement pendant les classes; il vous suit dans les salles d'études, où plusieurs viennent diriger votre travail; dans les conférences familières données à la plupart d'entre vous, groupés d'après leurs forces, véritables leçons particulières, toutes gracieuses et inspirées à vos maîtres par le seul attachement à leurs devoirs et à vous.

Est-il surprenant que, réconfortés de ces secours, vous travailliez de bon cœur et avec profit, désireux de récompenser vos chers maîtres par vos progrès (car vous démentez le fabuliste en reconnaissant que votre ami, c'est votre maître); certains d'ailleurs, quel que soit votre rang dans la classe, de voir votre bonne volonté encouragée. J'aime à le répéter, messieurs : nos lycées, nos collèges, qui sont avant tout des maisons d'éducation, s'appliquent à récompenser non pas exclusivement l'intelligence ou la réussite dans les exercices d'esprit, mais surtout la volonté droite, l'effort soutenu vers le bien et le progrès dans l'amélioration de soi-même. De là les prix d'*excellence*, les *prix d'honneur de mérite* et les *mentions honorables* que vous entendrez proclamer tout à l'heure et qui permettent à nos distributions de prix d'être pour tous une sanction exacte, également propre à prévenir la vanité et le décou-

ragement. Le vrai *honneur*, la vraie *excellence*, ne sont pas attachés aux dons de l'esprit, mais plutôt au mérite de l'âme. C'est là ce que M. le ministre nous rappelait, il y a quelques jours, en décidant que l'un des prix d'excellence serait remis en son nom, dans l'une des classes de fin d'études, « à l'élève le plus méritant. »

Cette conception vraiment éducative des récompenses scolaires, comme en général l'application des conseils donnés par le ministre aux membres du personnel administratif et enseignant dans sa mémorable lettre du 15 juillet 1890, dernier coup porté à la Bastille du caporalisme, ont produit dans les lycées et les collèges de l'académie d'excellents résultats. Je suis heureux d'en rendre témoignage pour le lycée de Vesoul devant les familles ici réunies, au milieu des représentants les plus distingués des administrations publiques, de la magistrature et de l'armée.

EXTRAIT DU DISCOURS DE M. G. COMPAYRÉ, *recteur de l'académie de Poitiers, à la distribution des prix du lycée de Poitiers.*

Il ne faut pas que vous l'ignoriez, jeunes gens, l'époque où vous êtes appelés à vivre ne s'annonce pas précisément comme une époque de calme et de silence. Les plus âgés d'entre vous n'ont pas vingt ans : ils n'ont pas connu, comme nous, les émotions et les angoisses des crises du dedans et des défaites du dehors. Ils ont joui, ils ont profité, pendant leurs années d'études, de la paix durable que leur a conservée la sagesse du gouvernement de ce pays, sagesse qui, sous des institutions républicaines, n'est que la conséquence de la sagesse de la nation elle-même. Qui oserait garantir qu'aux jours paisibles de leur enfance et de leur adolescence l'avenir ne réserve pas des lendemains orageux ? L'Europe est en armes : les empereurs voyagent... Et d'autre part, à l'intérieur, toutes les questions brûlantes sont soulevées. Les lycéens n'ont pas encore demandé eux-mêmes pour leur compte la journée de huit heures : mais des hygiénistes sensibles l'ont réclamée en leur nom. Et en tout cas les travailleurs manuels la revendiquent bruyamment, en attendant mieux. On célèbre encore le 14 juillet, la fête des souvenirs et des révolutions accomplies ; mais on célèbre aussi le 1er mai, la fête de l'avenir et des révolutions à faire !...

L'Université, la grande éducatrice nationale, ne saurait rester étrangère à ces préoccupations ; et si, depuis quelque temps, elle accumule réformes sur réformes et renouvelle incessamment ses statuts, c'est qu'ayant conscience de sa grande tâche, elle aspire à élever des générations qui soient à la hauteur des devoirs qui les attendent.

Dans quelques années, jeunes élèves, vous irez tous, les uns après les autres, rejoindre le régiment. Vous marcherez d'un pas allègre et

fier vers le drapeau, pour compléter votre éducation d'homme, tout en apprenant le métier de soldat. Et voilà pourquoi, dès le collège, remettant en honneur les jeux physiques, les exercices musculaires, on s'efforce de vous faire acquérir cette vigueur du corps, cette souplesse des membres, qui sont les instruments, — plus que cela, — qui comptent parmi les éléments essentiels de cette force d'âme, de ce courage intérieur, dont une éducation de plus en plus libérale cherche en même temps à inculquer dans vos esprits les raisons morales et le principe intellectuel.

Dans quelques années encore, après l'apprentissage viril de la caserne, un peu plus tôt, un peu plus tard, selon les circonstances, vous entrerez à votre tour dans les rangs de la société civile; vous prendrez votre place dans un monde affairé et laborieux, surmené par la concurrence industrielle, agité par les revendications sociales. Et voilà pourquoi on s'attache de plus en plus à agrandir dans vos études la part des enseignements utilitaires, de ces connaissances pratiques ou positives qu'exige la lutte pour la vie, si l'on ne veut pas y échouer; tandis que, d'un autre côté, par une large culture de vos sentiments et de votre intelligence on tâche de tourner vos pensées et vos cœurs vers ceux qui souffrent, afin que vous compatissiez à leurs maux et que vous en cherchiez le remède. Car, vous ne devez pas l'oublier, plus vous êtes les privilégiés des bienfaits de l'instruction, plus impérieuse est la dette que vous avez contractée de ce fait envers ceux de vos semblables qui n'y participent point; et plus les déshérités de la fortune vous seront inégaux par la science, plus vous êtes moralement obligés de leur venir en aide, de leur tendre la main, de les soutenir dans leurs efforts vers un peu plus de justice et un peu plus d'égalité.

Adapter de mieux en mieux l'éducation au milieu social où les Français de demain sont destinés à remplir leur devoir de citoyens, tel est le sens, telle est la raison secrète de toutes les réformes, de tous les remaniements auxquels nous assistons et dont bénéficient les générations présentes. L'Université, messieurs, est déjà une vieille personne : elle est plus qu'octogénaire, puisque son acte de naissance date de 1808.

Il est donc naturel qu'elle songe à se rajeunir. Nous ne la comparerons pourtant pas irrespectueusement, à raison des nouveautés qu'elle essaye, à une vieille femme qui, par coquetterie, pique un ruban déplacé à son corsage, ou une fleur dans ses cheveux argentés. Nous ne la comparerons même pas à notre voisine, l'église Notre-Dame-la-Grande, qui entoure les beautés archaïques de sa merveilleuse architecture de chapelles latérales toutes neuves et toutes blanches. Non, ce n'est pas à quelques additions de détail, à quelques enjolivements de façade que procède seulement l'Université : c'est à une œuvre de reconstruction générale. Dans les règles de discipline comme dans les méthodes d'enseignement, dans le régime de ses internats comme

dans ses plans d'études, c'est une rénovation profonde qu'elle entreprend.

Et pour ne retenir ici que le point capital de ces réformes, n'est-ce pas une chose bien nouvelle, en France au moins, que l'organisation de l'enseignement secondaire moderne, substitué à l'enseignement spécial, établi parallèlement à l'enseignement classique, avec des droits équivalents et presque sur le pied d'égalité? Ce n'est pas ici le lieu de raconter l'histoire de l'enseignement spécial : nous lui devons pourtant un dernier adieu. Il s'est héroïquement débattu pendant vingt-cinq ans dans des conditions mauvaises et précaires. Il a porté la peine non seulement d'un nom mal fait, mais surtout du germe originel de contradiction qui le viciait dans son principe. On avait voulu associer deux choses contraires : d'une part, l'éducation professionnelle, qui prépare des contremaîtres; d'autre part, l'éducation générale, qui élève les hommes; de sorte que, hésitant et ballotté entre deux directions opposées, l'enseignement spécial était condamné, par l'équivoque même de son origine, à végéter pauvrement. Il était temps d'ouvrir à deux tendances distinctes, à deux catégories de besoins, deux voies séparées. D'un côté, l'enseignement primaire supérieur et les écoles techniques de tout ordre donneront satisfaction aux nécessités de l'éducation professionnelle; d'un autre côté, l'enseignement secondaire moderne, avec d'autres instruments que l'enseignement classique, avec tout ce que les sciences et les langues vivantes possèdent de puissance éducatrice, pourra prétendre, lui aussi, à l'honneur de former des esprits.

Qu'on ne se méprenne pas en effet sur la portée de nos derniers événements scolaires. On n'a nullement songé à abaisser le but : on a cherché simplement à modifier les moyens, à adoucir les méthodes. Nous prétendons vous conduire aussi haut qu'autrefois, jeunes élèves; seulement, au lieu du sentier unique par où jadis on escaladait les sommets, plusieurs routes sont maintenant ouvertes sur le versant de la montagne. Ne vous plaignez pas de la multiplication des baccalauréats : vous n'êtes pas obligés de les affronter tous; vous êtes libres de choisir celui qui convient le mieux à vos aptitudes et à votre destination sociale.

Il ne s'agit pas non plus de porter atteinte à nos vieilles et chères humanités : il s'agirait plutôt, en épurant leur clientèle, en leur rendant tous leurs moyens d'action, d'améliorer et de fortifier cet enseignement classique auquel sont liées en grande partie les destinées morales et intellectuelles de notre pays. Les lettres anciennes ont, de l'aveu de tous, pour cultiver les âmes humaines, une vertu particulière, une force incomparable. Qu'on ne dise pas qu'elles ne sont plus de notre temps! N'aurait-on pas le droit de soutenir que Démosthène et Tacite sont en un sens plus près de nous que Pascal et Bossuet? et n'est-il pas vrai, en tout cas, que par leur admirable simplicité l'*Iliade*

et l'*Odyssée* sont plus accessibles à l'esprit des enfants que le *Paradis perdu* de Milton ou le *Faust* de Gœthe? Non, ne laissons pas croire que l'Université soit prête à consentir l'abandon de ce qui reste, à ses yeux, sinon l'unique principe, au moins le principe privilégié de la culture humaine, de cette forte et solide initiation aux langues latine et grecque, à laquelle nous devons quelques-unes des meilleures qualités de l'esprit français, et que nous ne saurions faire disparaître de nos programmes, sans découronner l'éducation libérale, sans abdiquer toute supériorité intellectuelle, sans amoindrir enfin le patrimoine moral de la nation!

Sur ce point, l'Université demeure fidèle à ses traditions, et ses opinions n'ont point varié. Ce qui ne changera pas non plus, c'est son amour pour la liberté; c'est ce libéralisme éclairé dont elle a donné maintes preuves sous tous les régimes, même quand il y avait danger à le faire; ce libéralisme sage, mais résolu, qui, aux heures de crise, a fait surgir des rangs de ses professeurs tant de défenseurs éloquents ou courageux des libertés publiques, et qui, aujourd'hui, lui permet de s'associer franchement, cordialement, à l'œuvre de progrès poursuivie par la France républicaine.

Ce qui encore ne changera pas, dans nos lycées et dans nos collèges, même avec une discipline plus douce, même en l'absence des punitions supprimées, ce sont les habitudes de travail, qui seules peuvent assurer la force des études: je n'en veux pour preuve que les succès remportés par le lycée de Poitiers. L'année a été bonne pour vous, jeunes élèves: huit admissibles à Saint-Cyr, 24 admissibles au baccalauréat de philosophie, 9 en mathématiques élémentaires, 21 en rhétorique; on peut bien s'attacher au nombre des admissibles, aujourd'hui qu'une mesure intelligente et juste vous accorde le bénéfice de l'admissibilité conservée... Ce sont là des résultats qui font honneur aux administrateurs, aux professeurs de la maison, autant qu'à vous-mêmes. Il y a eu sans doute quelques échecs : ils seront réparés en novembre. Les fruits qu'on cueille en automne ont encore du bon et ne sont pas les moins savoureux!

Vos maîtres de tout ordre vous ont d'ailleurs donné l'exemple du travail. Pour la première fois une seule session de licence a fait quatre licenciés dans les rangs des maîtres répétiteurs du lycée, qui semblent avoir voulu ainsi répondre, par un redoublement de zèle, aux efforts qu'on tente pour agrandir leur rôle, aux mesures libérales qu'on a déjà prises en leur faveur, et dont la plus récente nous donne le plaisir de saluer aujourd'hui quelques-uns d'entre eux siégeant en robes sur cette estrade à côté de vos professeurs, dont ils sont destinés à devenir de plus en plus les utiles auxiliaires et les intimes collaborateurs.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1892

AGRÉGATION DES SCIENCES MATHÉMATIQUES

Mathématiques élémentaires.

On donne une sphère S et deux droites D, D', tangentes à cette sphère.

1° Par un point quelconque de la droite D on mène les droites G et G' qui touchent la sphère S et rencontrent la droite D'; démontrer que les points de contact des droites G et G' avec la sphère S décrivent deux cercles C et C';

2° Démontrer que les droites G, qui touchent la sphère S en des points situés sur le cercle C, sont tangentes à une infinité de sphères Σ;

3° Trouver combien il y a de sphères Σ tangentes à un plan donné Q. Discuter le problème et trouver le lieu des traces des droites G sur le plan Q.

Mathématiques spéciales.

Étant donnés un triangle ABC et deux points P et Q situés dans son plan, on considère les coniques S qui touchent le côté CA en A et passent par les points P et Q; on considère de même les coniques S' qui touchent le côté CB en B et passent par les points P et Q.

1° Soient M et N les points d'intersection d'une conique S avec les droites CP et CQ; M' et N', les points d'intersection d'une conique S' avec les mêmes droites. Démontrer que la droite MN passe par un point fixe A et la droite M'N' par un point fixe B_1, quand les coniques S et S' varient;

2° En substituant le triangle CA_1B_1 au triangle CAB dans la définition des deux séries de coniques, on obtiendra deux nouveaux points A_2, B_2 et ainsi de suite; trouver l'équation de la droite A_nB_n et chercher sa position limite quand n devient infini;

3° On suppose que les coniques S et S' varient de manière que les deuxièmes tangentes menées du point C à ces courbes soient conjuguées harmoniques par rapport aux droites CP et CQ; trouver, dans cette hypothèse, le lieu du point d'intersection des polaires d'un point donné H par rapport à ces coniques;

4° Lorsque les coniques S et S′ varient en restant tangentes, trouver le lieu de leur point de contact.

Composition sur l'analyse et ses applications géométriques.

Étant donnée l'équation

$$F(x, y, z, p, q) = 0,$$

dans laquelle z désigne une fonction des deux variables indépendantes x et y et où l'on a posé

$$p = \frac{dz}{dx}, \qquad q = \frac{dz}{dy},$$

définir ce que l'on entend : 1° par intégrale complète, intégrale générale, intégrale singulière ; 2° par caractéristiques. Montrer comment on peut déduire l'intégrale singulière soit d'une intégrale complète, soit de l'équation différentielle.

APPLICATION

1° Étant donnée l'équation

$$m^3pq + 2xyz - xy(px + qy) = 0,$$

dans laquelle m désigne une ligne donnée, trouver une intégrale complète ;

2° Déduire de cette intégrale complète la surface intégrale S qui passe par la droite D dont les équations sont

$$y = 0, \qquad x = z.$$

Déterminer directement, en intégrant leurs équations différentielles, les caractéristiques dont le lieu est la surface S ;

3° Étudier cette surface dans le voisinage de l'origine ; déterminer sa forme générale à l'aide des sections faites par des plans passant par l'axe des y ;

4° Trouver les lignes suivant lesquelles la surface S touche la surface représentée par l'intégrale singulière.

Composition de mécanique rationnelle.

Un trièdre trirectangle OXYZ tourne avec une vitesse constante ω autour de son arête OZ, qui est dirigée en sens contraire de la pesan-

teur; il entraîne avec lui un paraboloïde P qui, rapporté aux axes OX, OY, OZ, aurait pour équation

$$x^2 - y^2 = 2pz.$$

Un point M de masse 1, de poids g, assujetti à se mouvoir sur la surface de P, est attiré vers le sommet O du paraboloïde par une force égale à $\frac{2g}{p}$ MO; en outre, MA, MB étant les perpendiculaires abaissées de M sur les génératrices rectilignes de P qui passent au sommet O, le point M est encore sollicité par deux forces dirigées suivant les *segments* AM, BM, et égales, la première à $\frac{3g}{p}$ AM, la seconde à $\frac{3g}{p}$ BM.

La position du mobile M sera définie par les valeurs des paramètres λ, μ, qui figurent dans les équations

$$\frac{x^2}{\lambda - p} + \frac{y^2}{\lambda + p} = \lambda - 2z \qquad \frac{x^2}{\mu + p} + \frac{y^2}{\mu - p} = \mu + 2z$$

des paraboloïdes homofocaux à P et passant par le point M.

Cela posé, on demande:

1° De former l'équation aux dérivées partielles dont, suivant le théorème de Jacobi, il suffirait de connaître une intégrale complète pour en déduire, par de simples différenciations, les équations du mouvement du point M;

2° De trouver cette intégrale complète et les équations du mouvement quand on suppose $\omega = 0$;

3° D'intégrer l'équation de la trajectoire et d'indiquer la forme de cette ligne quand, ω étant toujours nul, on a, à l'instant initial,

$$x = y = p\sqrt{\frac{2}{3}} \quad \frac{dx}{dt} = -\frac{3 + 3\sqrt{3}}{8}\sqrt{pg} \quad \frac{dy}{dt} = -\frac{9 + \sqrt{3}}{8}\sqrt{pg}.$$

AGRÉGATION DES LETTRES

Composition française.

De l'invention personnelle et de l'originalité de Racine dans *Andromaque.*

Composition latine.

Quatenus auctor *Dialogi de oratoribus* Ciceronianus dici potest ?

Composition de grammaire et exercices de prosodie et de métrique.

1. Conjuguer à tous ses modes le parfait passif de φαίνω.

2. Étudier la syntaxe et le style du passage suivant :

Τὴν μὲν παρασκευὴν ὁρᾶτε, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, καὶ τὴν παράταξιν ὅση γεγένηται, καὶ τὰς κατὰ τὴν ἀγορὰν δεήσεις αἷς κέχρηντάί τινες ὑπὲρ τοῦ τὰ μέτρια καὶ συνήθη μὴ γίγνεσθαι ἐν τῇ πόλει· ἐγὼ δὲ πεπιστευκὼς ἥκω πρῶτον μὲν τοῖς θεοῖς, ἔπειτα τοῖς νόμοις καὶ ὑμῖν, ἡγούμενος οὐδεμίαν ἂν παρασκευὴν μεῖζον ἰσχύειν παρ' ὑμῖν τῶν νόμων καὶ τῶν δικαίων. Ἐβουλόμην μὲν οὖν, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, καὶ τὴν βουλὴν τοὺς πεντακοσίους καὶ τὰς ἐκκλησίας ὑπὸ τῶν ἐφεστηκότων ὀρθῶς διοικεῖσθαι, καὶ τοὺς νόμους οὓς ἐνομοθέτησε Σόλων περὶ τῆς τῶν ῥητόρων εὐκοσμίας ἰσχύειν, ἵνα ἐξῇν πρῶτον μὲν τῷ πρεσβυτάτῳ τῶν πολιτῶν σωφρόνως ἐπὶ τὸ βῆμα παρελθόντι ἄνευ θορύβου καὶ ταραχῆς ἐξ ἐμπειρίας τὰ βέλτιστα τῇ πόλει συμβουλεύειν, δεύτερον δ' ἤδη καὶ τῶν ἄλλων πολιτῶν τὸν βουλόμενον καθ' ἡλικίαν καὶ ἐν μέρει περὶ ἑκάστου γνώμην ἀποφαίνεσθαι· οὕτω γὰρ ἄν μοι δοκεῖ ἥ τε πόλις ἄριστα διοικεῖσθαι αἵ τε κρίσεις ἐλάχισται γίγνεσθαι.

[ESCHINE, *Contre Ctésiphon*, 1-3 (éd. Weidner).]

3. Qu'est-ce que le *supin?*

4. Étudier la langue, la syntaxe, le style et la versification de ce passage :

PYLADE. J'en rends grâces au ciel, qui, m'arrêtant sans cesse,
Semblait m'avoir fermé le chemin de la Grèce,
Depuis le jour fatal que la fureur des eaux,
Presque aux yeux de l'Épire, écarta nos vaisseaux.
Combien dans cet exil ai-je souffert d'alarmes,
Combien à vos malheurs ai-je donné de larmes,
Craignant toujours pour vous quelque nouveau danger,
Que ma triste amitié ne pouvait partager !
Surtout je redoutais cette mélancolie
Où j'ai vu si longtemps votre âme ensevelie.
Je craignais que le ciel, par un cruel secours,
Ne vous offrît la mort, que vous cherchiez toujours.
Mais je vous vois, Seigneur, et, si j'ose le dire,
Un destin plus heureux vous conduit en Épire.
Le pompeux appareil qui suit ici vos pas
N'est point d'un malheureux qui cherche le trépas.

(RACINE, *Andromaque*, acte I, sc. 1.)

5. Quelles particularités de prosodie et de métrique trouve-t-on dans ces vers :

Τὸν δ' ἄρ' ὑπόδρα ἰδὼν προσέφη πολύμητις Ὀδυσσεύς.
« Εὐρύμαχ', οὐδ' εἴ μοι πατρώια πάντ' ἀποδοῖτε,
ὅσσα τε νῦν ὔμμ' ἔστι, καὶ εἴ ποθεν ἄλλ' ἐπιθεῖτε,
οὐδέ κεν ὣς ἔτι χεῖρας ἐμὰς λήξαιμι φόνοιο,
ἠρὶν πᾶσαν μνηστῆρας ὑπερβασίην ἀποτῖσαι.
Νῦν ὑμῖν παράκειται ἐναντίον ἠὲ μάχεσθαι
ἢ φεύγειν, ὅς κεν θάνατον καὶ κῆρας ἀλύξῃ,
ἀλλά τιν' οὐ φεύξεσθαι οἴομαι αἰπὺν ὄλεθρον. »

(Homère, *Odyssée*, XXII, 60 sqq.)

6. Marquer la quantité des mots contenus dans la phrase suivante et exposer méthodiquement les règles qui la déterminent :

Estne viris reliqui aliud quam solvere injuriam aut mori per virtutem ? quoniam quidem unum omnibus finem natura vel ferro sæptis statuit, neque quisquam extremam necessitatem nihil ausus nisi muliebri ingenio exspectat. Verum ego seditiosus, ut Sulla ait, qui præmia turbarum queror, et bellum cupiens, qui jura pacis repeto.

(Salluste, *Histor. fragm.*, I, 46.)

N. B. — *A l'agrégation des lettres, ces deux compositions doivent être réunies en une seule et se faire en une séance de huit heures. Tout livre quelconque est interdit.*

Version latine.

Agendi autem initium sine dubio secundum vires cujusque sumendum est. Neque ego annos definiam, cum Demosthenem puerum admodum actiones pupillares habuisse manifestum sit, Calvus, Cæsar, Pollio multum ante quæstoriam omnes ætatem gravissima judicia susceperint, prætextatos egisse quosdam sit traditum, Cæsar Augustus duodecim natus annos aviam pro rostris laudaverit. Modus mihi videtur quidam tenendus, ut neque præpropere destringatur immatura frons et, quidquid est illud adhuc acerbum, proferatur; nam inde et contemptus operis innascitur, et fundamenta jaciuntur impudentiæ, et, quod est ubique perniciosissimum, prævenit vires fiducia. Nec rursus differendum est tirocinium in senectutem; nam cotidie metus crescit, majusque fit semper quod ausuri sumus, et, dum deliberamus quando incipiendum sit, incipere jam serum est. Quare fructum studiorum viridem et adhuc dulcem promi decet, dum et venia et spes est et

paratus favor et audere non dedecet, et, si quid desit operi, supplet ætas, et, si qua sunt dicta juveniliter, pro indole accipiuntur : ut totus ille Ciceronis pro Roscio locus : *Quid enim tam commune quam spiritus vivis, terra mortuis, mare fluctuantibus, littus ejectis?* Quæ cum sex et viginti natus annos summis audientium clamoribus dixerit, defervisse tempore et annis liquata jam senior idem fatetur. Et hercule quantumlibet secreta studia contulerint, est tamen proprius quidam fori profectus, alia lux, alia veri discriminis facies; plusque, si separes, usus sine doctrina quam citra usum doctrina valet. Ideoque nonnulli senes in schola facti stupent novitate, cum in judicia venerunt, et omnia suis exercitationibus similia desiderant. At illic et judex tacet et adversarius obstrepit et nihil dictum temere perit, et, si quid tibi sumas, probandum est, et laboratam congestamque dierum ac noctium studio actionem aqua deficit, et omisso magna semper flandi tumore in quibusdam causis loquendum est; quod illi diserti minime sciunt. Itaque nonnullos reperias qui sibi eloquentiores videantur quam ut causas agant.

(QUINTILIEN, *Instit. orator.*, XII, 6.)

Thème grec.

Tant s'en fault que je trouve mauvais que nostre langue s'empare de quelques enrichissemens des langues estrangeres, qu'au contraire je serois le premier qui vouldrois luy en pouvoir donner les moyens. Mais j'enten des enrichissemens qu'elle n'a point chez soy : car il n'y a point d'ordre que, paresse de cercher ce qui est chez nous, allions bien loing aux emprunts. Avant donc que de sortir de nostre pays (je di comprenant tous ses confins), nous devrions faire nostre prouffit de tous les mots et toutes les façons de parler que nous y trouvons. Et quant à ce qu'on pourroit alleguer qu'il n'y auroit ordre d'user d'un langage bigarré de divers dialectes, que nous avons differens ne plus ne moins que les Grecs, je respon qu'il y a bon remede à cela : c'est que nous en facions tout ainsi que d'aucunes viandes apportees d'ailleurs, que nous cuisinons à nostre mode, pour y trouver goust, et non à celle du pays dont elles viennent. Et Lucian, en sa langue, nous monstre mieulx que nul autre la practique de ceci; car il s'aide de mots et locutions inoniques et doriques, les habillant toutesfois d'un mesme manteau que les autres, de sorte qu'on ne les peult recognoistre si on n'y regarde de bien pres. Cela estant faict, il nous sera plus pardonnable d'aller aux emprunts hors de nostre pays. Et si quelqu'un objecte que ce seroit deshonneur aux François d'emprunter rien des langages estrangers modernes, veu qu'ils maintiennent le leur estre plus riche, je respon que ce n'est pas honte d'emprunter d'un plus povre que soy, en intention de lui rendre le double. Et quand ainsi ne seroit, au pis aller, le deshonneur seroit bientost passé, si on vouloit croire mon conseil : car je serois d'advis de desguiser si bien ce que nous emprunterions, et l'accoustrer tellement à nostre mode, que bientost apres il ne peust estre recogneu par ceux-mesmes qui l'auroyent presté, et, par succession de temps, fust françois naturalizé.

(Henri ESTIENNE, *Conformité du langage français avec le grec.*)

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

ORDRE DES SCIENCES

Arithmétique et algèbre.

I. — Deux fractions ordinaires irréductibles ont le même dénominateur ; en les convertissant en fraction décimale, avec une approximation indéfinie, on obtient deux quotients périodiques :

1° Démontrer que, pour chacun de ces quotients, la période a le même nombre de chiffres, et que les chiffres de la partie irrégulière, c'est-à-dire ceux qui précèdent la première période, sont aussi en même nombre, lorsqu'ils existent ;

2° En supposant la somme des deux fractions ordinaires données égale à l'unité, prouver que la somme de deux restes de même rang est égale au dénominateur commun et que la somme de deux chiffres décimaux de même rang est égale à 9.

II. — Une demi-circonférence, de rayon donné R, est limitée par un diamètre AOB ; par le centre O on mène, perpendiculairement au diamètre AB, une demi-droite indéfinie OX, qui coupe la demi-circonférence donnée au point C, et sur laquelle on prend un point M que l'on joint au point A ; la ligne MA rencontre en D la demi-circonférence ; on fait tourner toute la figure autour de AB et on appelle V_1 et V_2 les volumes respectivement engendrés, dans une révolution complète, par le triangle mixtiligne MCD et par le segment de cercle limité à la corde AD et à l'arc commençant en A et finissant en D :

1° Déterminer la position du point M de telle sorte que l'on ait:

$$V_1 = mV_2$$

m étant un nombre positif donné. Discussion par rapport à m.

Application numérique : $m = \frac{3}{2}$; $R = 1$;

2° Pour certaines valeurs de m on trouve deux points M′ et M″ répondant à la question. Quelle valeur faut-il donner à m pour que l'on ait la relation :

$$\overline{OM''}^2 - \overline{OM'}^2 = pR^2$$

p étant un nombre positif donné. Discussion par rapport à p.

Application numérique : $p = 1$.

Donner les résultats à 0,01 près.

Histoire naturelle.

1. Des nerfs.

Définition et énumération des nerfs.
Leur conformation générale.
Leurs fonctions.

2. Rosacées.

Physique et chimie.

1° Mesure de l'intensité des courants;

2° Action de la terre sur les aimants. — Moment magnétique. — Sa mesure;

3° Des chlorures de phosphore. — Action du perchlorure sur les substances organiques;

4° Aluminium et alumine. — Préparation industrielle de l'aluminium.

Trigonométrie et géométrie.

I. — Quels sont les différents systèmes d'équations qu'on établit entre les éléments d'un triangle ? Démontrer l'équivalence de ces systèmes.

II. — Par un point P on mène aux asymptotes d'une hyperbole donnée des parallèles qui coupent la courbe en M et N :

1° Trouver l'équation de la droite MN; quelle est sa direction, et que vaut le rapport des distances du point P à cette droite MN et à la polaire de P ?

2° Trouver le lieu géométrique du point P pour que la droite MN passe par le centre de l'hyperbole ;

3° On mène du centre la perpendiculaire OH sur la ligne MN. Quel est le lieu du point H, quand on fait varier l'angle des asymptotes en laissant fixes les sommets A et A' de l'hyperbole ?

4° Trouver le lieu du point P pour que la droite MN soit tangente à l'ellipse qui a les mêmes axes que l'hyperbole donnée, celle-ci étant invariable. — Construire la courbe ainsi obtenue, tracer ses asymptotes.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 295.9.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 14.

CHRONIQUE

Nos lycées et collèges, nous l'avons dit à plusieurs reprises, gagneraient à se faire mieux connaître, à perdre un peu de leur extérieur administratif pour prendre un air plus familial; la distribution des prix, entre autres cérémonies, pourrait aider à rendre sensibles ces liens intimes qui unissent les familles et la maison où sont élevés leurs enfants; en maint endroit, on a fait en ce sens de louables efforts ; nous espérons que l'exemple sera suivi.

Il est autre chose encore que nous ne devons pas négliger, c'est l'histoire même de chacun de nos lycées. Nous avons déjà traité cette question, il y a plusieurs années; depuis lors, sans compter les nombreuses communications que nous avons reçues et les documents que nous avons insérés, nous avons eu la satisfaction de constater

que plusieurs établissements dont le passé restait inconnu, avaient trouvé leur historien. Partout où ce travail a tenté quelqu'un, on a constaté que ce passé, jusqu'alors ignoré, présentait, à plus d'un titre, un grand intérêt ; il en sera de même partout où l'on voudra se donner la peine de chercher. Mais, en dépit de ce qui a été fait, il reste beaucoup à faire, et il ne sera pas inutile de présenter sur ce sujet quelques réflexions (1).

Ce qui frappe dans les histoires de lycées et de collèges qui ont été écrites jusqu'à ce jour, c'est la place considérable qu'y tient la période antérieure à 1789. Ce fait s'explique généralement par l'abondance des documents et par l'importance que prenaient jadis, dans la vie des collèges, toutes les questions d'intérêt matériel, que ne réglait pas l'uniformité d'un budget commun. La naissance de la maison, son accroissement plus ou moins rapide, les diverses congrégations qui l'ont dirigée, les biens qu'elle a acquis, les procès qu'elle a soutenus, tiennent une place considérable dans la plupart des travaux écrits jusqu'ici. Quelques-uns ne dépassent pas l'année 1789. Parmi ceux qui vont plus loin, peu donnent un développement suffisant à la période contemporaine et surtout à la période révolutionnaire.

Il y a là un double inconvénient. D'abord beaucoup d'épisodes, sur lesquels les auteurs sont tentés de s'attarder, ont perdu tout leur intérêt et grossissent le livre sans profit ; beaucoup de personnages, dont le rôle fut jadis, dans les petites affaires locales, de premier ordre, paraissent amoindris et mesquins, parce que nous pouvons difficilement rendre leur importance aux luttes qui les grandissaient. Puis, l'histoire des doctrines pédagogiques et des méthodes d'enseignement avant 1789 nous est connue dans ses lignes générales ; les détails peuvent varier, et les documents qui sortiront des archives locales ne sont pas près de perdre leur charme ; mais, en somme, il est peu vraisemblable qu'ils modifient sensiblement

(1) Parmi les Histoires parues dans les deux dernières années, nous citerons les suivantes :

Le Collège de Tournon en Vivarais, par *M. Maurice Massip* (Paris, Alphonse Picard. 1890) ;

Histoire du lycée de Pau, par *M. J. Delfour* (Pau, Garet. 1890) ;

L'enseignement secondaire et supérieur des lettres et des sciences à Bourges de 1762 à 1792), par *M. Marcel Bruneau* (Bourges, Sire. 1890) ;

L'ancien collège d'Harcourt et le lycée Saint-Louis, par M. l'abbé *H. Bouquet* (Paris, Delalain. 1891.)

nos idées sur les procédés d'éducation alors en usage ; il en résulte que les auteurs, s'ils n'y prennent garde, s'exposent à redire des choses déjà dites, ce qui n'est pas toujours sans danger.

En second lieu, lorsqu'on néglige ou qu'on traite légèrement l'histoire du siècle écoulé depuis 1789, on passe à côté de questions non encore résolues, et on néglige tout ce qui peut attirer immédiatement l'attention des lecteurs. Nous sommes très loin, en effet, de connaître, même par approximation, le fonctionnement de l'enseignement secondaire pendant la Révolution ; nous connaissons les intentions qu'avaient les législateurs, nous n'en voyons pas nettement les effets. La passion que l'on a apportée à toutes les études qui touchent la Révolution, a jeté pendant longtemps le discrédit sur l'institution des Écoles centrales ; les documents éclairent peu à peu la question et nous ramènent à la vérité. Mais, même les études les mieux faites et les plus complètes, comme celles de M. Edmond Dreyfus-Brisach et de M. F. Picavet (1) nous montrent l'insuffisance absolue de nos connaissances. Il y aurait donc, au point de vue de l'histoire de l'enseignement secondaire, un immense intérêt à porter sur la période révolutionnaire la plus grande partie de l'effort que l'on consacre souvent à la période antérieure à 1789.

Quant au temps écoulé depuis la fondation des lycées et collèges actuels jusqu'à nos jours, il n'en est pas dont l'histoire, pour la population locale, soit plus intéressante. Ce qui s'est passé jusqu'en 1789, ce sont les vieux titres de noblesse qui consacrent l'antiquité de la maison ; mais ce qui s'est passé il y a cinquante ans, voilà ce qu'on aimerait à connaître. Les noms des maîtres, ceux des élèves, réveillent des souvenirs endormis ; on revit son jeune temps, on retrouve des camarades, on les suit dans leur carrière ; ceux qu'on n'a pas connus, on en a entendu parler, ou le père, le grand-père ont été leurs condisciples. Les changements dans le régime du lycée, dans l'uniforme, les démolitions, les reconstructions, tout cela doit tenir sa place. C'est avec ces menus faits qu'on peut fonder une tradition, donner l'idée d'un être qui vit et se continue, d'une famille qui s'agrandit. Chaque génération d'élèves qui passe doit laisser sa trace, et c'est cette trace qu'il faut suivre.

Nous voudrions donc que les historiens de nos lycées, sans négliger aucunement les siècles qui précèdent 1789, y fissent un choix des

(1) Voir le livre de M. F. Picavet sur les *Idéologues*. — (Paris. Félix Alcan, 1891.)

événements vraiment caractéristiques, de ceux qui ont influé sur le sort de l'établissement; nous leur demanderions de rechercher avec le soin le plus minutieux tous les documents relatifs à l'époque révolutionnaire, et enfin nous les engagerions à reconstituer, ce qui est beaucoup moins facile qu'on ne croit, la vie de nos lycées pendant ce siècle; la liste des administrateurs, celle des professeurs, le nombre des élèves, les budgets, les noms des élèves les plus distingués, sont des documents qu'il faut établir sans craindre qu'ils soient ennuyeux pour le lecteur; c'est là qu'il ira d'abord.

Les travaux que nous citions en commençant ont plus ou moins suivi ce plan. M. Massip a raconté avec de curieux détails comment le collège de Tournon avait traversé la première partie de la Révolution, mais il a passé très vite sur l'École centrale et n'a consacré qu'une simple note à la période contemporaine. M. Marcel Bruneau n'a étudié que quelques années de l'histoire du collège de Bourges; son travail prend un intérêt particulier de ce fait que Lakanal fut, précisément à cette époque, professeur au collège. M. l'abbé Bouquet et M. J. Delfour ont traité leur sujet en entier; s'ils ont été un peu longs sur la première période, ils n'ont négligé aucun détail intéressant dans la seconde. M. Delfour a consacré un chapitre à l'École centrale des Basses-Pyrénées, et M. l'abbé Bouquet a suivi le collège d'Harcourt jusqu'en 1793; tous deux nous ont donné une véritable histoire de leur lycée pendant ce siècle. On peut, juger en les lisant, du genre particulier d'émotion que procurent des lectures de ce genre; on s'attend à y prendre intérêt, et on s'étonne bientôt que l'intérêt soit si grand, que les souvenirs réveillés soient si nombreux, que le charme soit si durable. Ces fragments de discours, ces pièces de vers, ces cérémonies évoquées, ces noms tout à coup rapprochés les uns des autres, donnent l'impression d'un temps qui n'est plus, mais qui a été vécu; la vieille maison redit son histoire, sa vie de chaque jour, et ce qu'elle a été ne permet pas de penser qu'elle sera jamais autrement.

Il serait désirable que des ouvrages de ce genre fussent plus nombreux et surtout plus connus; les élèves les liraient avec fruit. Combien d'entre eux connaissent l'histoire de leur lycée, et les noms, soit de maîtres, soit d'élèves, qui l'ont honoré? Dans une famille, on conserve pieusement la mémoire de ceux qui ne sont plus, non seulement lorsqu'ils ont illustré leur nom, mais encore lorsqu'ils ont simplement vécu leur vie d'honnêtes gens. Pourquoi ne ferions-nous pas de même? Le long dévouement des maîtres qui ont

consacré leur vie à l'éducation de nombreuses générations d'élèves, les exemples donnés par les bons citoyens qui ont été élevés par eux, ne renferment-ils pas un enseignement? Inspirer à l'élève l'idée qu'il n'est pas là de passage, hôte oublié aussitôt que parti, mais qu'on se souviendra de lui, qu'on saura ce qu'il devient, et que peut-être plus tard il trouvera sa place à la suite de ceux dont on lui parle, n'est-ce pas lui inspirer aussi respect et affection pour la maison qu'il habite et la famille dont il est membre?

Il y a dans le cœur de l'enfant et du jeune homme le germe d'une foule de bons sentiments qu'il faut savoir développer, et il n'y a point, pour y atteindre, de petits moyens. Faire aimer le lycée en est un; le bien connaître, savoir qu'il a un passé respectable, sont des raisons pour l'aimer; se dire qu'on tient en ses mains sa réputation et son avenir, qu'on peut accroître le patrimoine d'honneur commun à tous ceux qui ont vécu sous son toit, ou le diminuer, en sont d'autres, qui peuvent avoir sur la conduite et le travail d'un élève sérieux une influence incontestable. Ne perdons aucune occasion de rappeler aux jeunes gens qu'un homme ne vaut que par la dignité de sa vie et la fermeté de son caractère; montrons-leur les exemples héroïques de l'histoire, mais n'oublions pas qu'on n'est point héros à son ordinaire; les exemples des honnêtes gens ont aussi leur valeur, ils sont d'une application plus constante, et, du reste, il n'est guère de lycée qui, parmi les honnêtes gens qu'il a formés, n'ait eu ses héros; le lycée Saint-Louis le sait mieux que tout autre.

Et c'est pourquoi nous voudrions que chaque lycée eût son histoire, et que cette histoire fît partie de la bibliothèque de l'écolier. Nous n'en sommes point là, mais nous y viendrons, et c'est pour y arriver que nous en parlons.

JULES GAUTIER.

FACULTÉ DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. Ferdinand Brunot, *ancien élève de l'École normale supérieure, chargé d'un cours complémentaire à la Faculté des lettres de Lyon, lauréat de l'Académie française* (23 juin 1891).

Cette soutenance menaçait d'être ennuyeuse, parce que les thèses étaient reconnues exceptionnellement bonnes. Il a fallu, pour la relever, que M. Brunot eût déjà la pratique de l'enseignement supérieur, fût doué d'un caractère peu facile à démonter et osât tenir tête à ses juges. Comment il ne s'est pas montré plus conciliant, — pour le fond s'entend, car pour la forme il l'était toujours, — je ne ne saurais le dire : ses juges lui faisaient tant d'éloges qu'il aurait bien pu leur passer de petites chicanes. Mais non! il ne voulait point se contenter d'une demi-victoire.

Chargé d'un cours de langue et de littérature française, il s'est surtout attaché au XVIe siècle, et il y paraît dans ses thèses. La latine y est consacrée comme la française, avec cette différence que celle-ci roule sur le maître qui, s'étant formé au XVIe siècle, en a combattu l'esprit, tandis que celle-là se borne, comme c'était son droit et presque son devoir, à parler d'un personnage infiniment plus modeste, moins connu, mais qui, pour ce Lyonnais d'élection, a le mérite de l'être comme lui. (*De Philiberti Bugnonii vita et eroticis versibus*, 1891, Lyon Storck, 156.)

Avez-vous lu Bugnyon ? Connaissez-vous tant seulement Bugnyon ? Si oui, je vous admire ; si non, consolez-vous : nous sommes beaucoup logés à la même enseigne. Maître Bugnyon, né à Mâcon, établi à Lyon, y était avocat de la veuve et de l'orphelin et y devint avocat du roi et conseiller, ce qui était plus honorifique et peut-être plus lucratif (1556-1587). Ce n'est pas à ce titre, vous pouvez bien le penser, que M. Brunot nous le présente ; c'est à titre de poète. Nous voyons, en effet, au frontispice de la thèse, qu'il a écrit des vers érotiques. Un mauvais plaisant prétendait même que c'était

cela qui avait attiré les dames. Qu'il se détrompe : il en vient toujours, quelque sujet qu'on traite. Ajoutons bien vite que si, dans les vers qu'on lit dans cet opuscule, se recontrent quelques légèretés bien innocentes, il n'en a pas été soufflé mot au cours de la soutenance, en sorte que le diable y a perdu son latin, si diable il y a eu.

Cet homme de loi doit à ses nombreux ouvrages de droit une réputation qui s'est cruellement éclipsée devant la postérité et que n'a point sauvée son volume de poésies lyriques, publié en 1557. Même devant ses contemporains, même avec son titre pédant qui l'eût pu sauver (*Erotasmata*), ce volume n'obtint aucun succès. Biographe consciencieux et qui ne veut pas être cru sur parole, M. Brunot transcrit en appendice deux biographies de son homme, l'une en latin, l'autre en français. Dans celle-ci Colletet ne nous surfait point Bugnyon : « Il avoit une haute connoissance du droit et des coutumes, il écrivoit raisonnablement en prose et il faisoit aussi des vers ». Bons ou mauvais ? Colletet ne les qualifie point, et c'est grave, car il qualifie les types de l'imprimerie. Bugnyon, dit-il, fit imprimer ses poésies « en fort beau caractère ». Il cite quelques vers qui ne sont pas les meilleurs du monde, des vers de robin, quoi, et il déclare un des livres du poète « extravagant et ridicule ». Moins sévère, M. Brunot assure que certains vers du robin ne sont pas sans charme, à preuve celui-ci que Bossuet aurait pu soigner :

Ils flétriront sans fruit comme l'herbe des champs.

Un vers ! c'est après tout, un de plus que dans la tragédie du *Monde où l'on s'ennuie*, car le beau vers du poète de ce beau monde-là on le loue, mais on ne le cite pas.

C'est surtout comme biographe et historien, malgré le titre de sa chaire, que M. Brunot se recommande dans cette thèse. Il étudie la vie de son héros avec autant de soin que s'il en valait la peine. Cette partie de son travail est une véritable œuvre d'érudition. Il ne se fait grâce d'aucun détail. Il a même des conjectures bien amusantes. Ayant constaté que, durant dix années, l'homme de loi avait, chaque année, enrichi sa femme d'un marmot, et trouvant sept années sans indications à cet égard, il n'hésite pas à les proclamer aussi fécondes, et à mettre dix-sept hoirs à l'actif, au passif plutôt du poète-avocat.

Et c'est, direz-vous, pour nous occuper de ce fantoche prolifique que le candidat a pris la plume ? Pourquoi pas, puisqu'il lui fallait sacrifier au terrible dieu de la thèse latine ? Mais hâtons-nous de

dire que sous le rimailleur, non exalté plus que de raison aux dépens du jurisconsulte, il a cru voir une question littéraire. Dans ces vers *tales quales* il n'a presque rien remarqué qui relevât de l'école de Ronsard ou de celle de Marot. D'où cette conclusion, peut-être médiocrement philosophique, que Bugnyon appartient à une troisième école, à peine soupçonnée jusqu'ici, l'école lyonnaise, qui a eu pour chef Maurice Scève, l'auteur de *Délie*. Le respect de la chronologie amènerait en ce cas à admettre que Scève, si obscur aujourd'hui, serait entré avant Ronsard dans les voies de la renaissance et que cette minuscule école de Lyon serait rivale de la Pléiade. L'œuvre d'un poète obscur tel que Bugnyon se prêtait mal à la démonstration du fait. C'est à Scève qu'aurait dû être consacrée cette étude, et si, comme il est probable, les résultats en eussent été différents de ceux que M. Brunot considère arbitrairement comme acquis, ils ne pouvaient manquer, en tout cas, d'un véritable intérêt.

Peut-être M. Brunot traitera-t-il quelque jour ce sujet qu'il paraît si bien connaître, à en juger par ce qu'il en a si heureusement dit au cours de sa soutenance. On ne saurait que l'y encourager, tout en le félicitant de ce qu'il nous a donné. Critique littéraire, il s'est en outre montré historien, ami respectueux des documents dont il se sert et qu'il exhibe, grammairien soigneux qui va jusqu'à donner un index des mots et locutions de son auteur. Combien qui valent mieux que Bugnyon ne se sont pas vus encore à pareille fête !

Le même talent de parole aisée, aimable, sûre d'elle-même, a frappé le public au cours de la soutenance dans sa seconde moitié. M. Brunot avait réponse à tout. Un nouveau venu à la Faculté, et un bienvenu, M. Faguet, lui demandant pourquoi il n'avait pas abordé le point, si important dans Malherbe, de la versification (*La doctrine de Malherbe d'après son commentaire sur Desportes*, 1891, Masson, 605 p. grand in-8°), il a déclaré que quand il avait soumis son sujet à M. le Doyen, d'autres candidats avaient déjà pris rang, notamment M. Allais. Il fallait donc ou se laisser évincer ou partager le morceau. M. Allais ayant tenu à se réserver la versification, M. Brunot n'avait plus qu'à n'y pas toucher. Voilà le fait expliqué ; mais il n'en reste pas moins fâcheux pour le livre, où ceux qui ne connaîtront pas ce compromis, constateront à regret une profonde lacune. Que M. Brunot, quand M. Allais aura soutenu sa thèse, publie une seconde édition de la sienne : il y pourra alors introduire une étude de la versification, qu'il saura bien faire différente de celle de son devancier.

Pour s'expliquer que les 86 premières pages d'une introduction qui en contient 144 roulent sur Desportes, il faut considérer le titre de l'ouvrage et la position prise par le candidat. C'est dans le commentaire sur Desportes qu'il voit la doctrine de Malherbe. Donc il n'est pas hors de propos de bien faire connaître le poète qui a inspiré tant de rudes brutalités. Ce dernier, à vrai dire, était connu, et M. Brunot apporte peu de choses nouvelles; mais il est, là comme partout, d'une précision scientifique très digne d'éloges.

Il ne se montre point favorable à Malherbe, moins bon poète à ses yeux que Desportes. Sur ce point, ses juges font chorus avec lui. Ils admettent que, sauf dans trois ou quatre cents vers assez travaillés pour être irréprochables, Malherbe est un médiocre écrivain en vers. Assurément il est prosaïque d'ordinaire, même quand il est éloquent. Desportes a plus de ce que nous appelons aujourd'hui poésie, depuis que Sainte-Beuve, en sa jeunesse, a donné des quartiers de noblesse au romantisme en le faisant remonter au XVIe siècle. Si Malherbe n'était pas « venu », Desportes et Bertaut, quoiqu'ils tiennent plus que lui de ce siècle truculent, auraient fait plus lentement et plus faiblement que lui la même œuvre de réforme, car on ne peut nier qu'ils l'aient entreprise avec la timidité de leur tempérament, mais aussi avec le sentiment de la nécessité. Dans un temps où les plus brillantes espérances avaient abouti à une banqueroute, où chacun, comme dit Pasquier, écrivait à sa guise, chacun aussi sentait le besoin de revenir à une règle. Notez d'ailleurs que si Malherbe a entrepris la réforme, on ne peut dire qu'il l'ait fait triompher. Mlle de Gournay, qui la combat pour le combattre, peut être ridicule, elle n'a pas toujours tort contre lui. Régnier a beau, en bon neveu de Desportes, rompre des lances contre le despote normand, il montre, sans s'en douter, qu'on peut marcher dans la même voie que lui plus poétiquement. Le vrai vainqueur dans la lutte engagée, ce n'est pas Malherbe, c'est Boileau.

Il ne faut donc pas s'étonner si, voyant la doctrine de Malherbe dans son commentaire sur Desportes, M. Brunot y relève la grossièreté bien connue de la forme, l'insuffisance du fond et des jugements sans justice comme sans justesse. S'il est sévère, il dit pourtant l'essentiel à la décharge du réformateur : la société française « attendait la littérature qu'on lui donna. Et quand, au lieu d'un simple aventurier de lettres, elle vit paraître un maître qui apportait des modèles, elle eut un véritable éblouissement et fut séduite par leur indéniable majesté ». Il n'en est pas moins vrai que l'étran-

ger a été surpris que nous ayons ainsi abandonné Ronsard et Desportes. Gœthe admirait du Bartas comme ses compatriotes Victor Hugo : ce qu'il y a d'éléphantiasis en du Bartas et Victor Hugo n'a rien qui choque le goût allemand.

Est-ce notre point de vue étroit qui nous a mis en retard pour la poésie ? Peut-être, si on ne la voit que dans le lyrique, et encore faudrait-il nier qu'elle soit dans les stances du *Cid* et de *Polyeucte*, dans les chœurs d'*Athalie* et d'*Esther*. Mais rappelons d'abord que notre siècle a largement regagné le temps perdu, ensuite que la poésie dramatique, didactique, descriptive, c'est encore de la poésie. Le tout est de s'entendre sur le sens des mots.

Or il paraît qu'on ne s'y entend pas toujours. J'ai été bien surpris de voir la conversation se porter sur le mot fameux de Malherbe allant chercher ses expressions à la place Maubert et vers le port aux foins. Je n'imaginais pas qu'il y eût deux manières de le comprendre. Quand Malherbe se proposait de « dégasconner la langue », il réunissait sous ce verbe les éléments de toute origine dont Rabelais faisait usage, non sans en rire. S'éloigner des savants et des pédants, recourir aux ignorants de Paris qui n'employaient que les vieux mots, que les vieilles locutions de la vraie langue française, voilà ce qu'il devait faire. On voit qu'il n'y a pas lieu de chercher midi à quatorze heures et de se demander s'il allait sur le port aux foins pour parler ou pour comprendre. Il faisait ce qu'ont fait de notre temps — je le rappelais l'autre jour, — Manzoni se plongeant dans la lecture des auteurs toscans pour purifier sa langue lombarde, et Massimo d'Azeglio allant passer des mois entiers dans les montagnes de la Toscane au milieu des paysans, l'un et l'autre ne parvenant pas plus, du reste, à parler la vraie langue qu'on ne parvient chez nous à devenir un bon écrivain en lisant tous les soirs, avant de se coucher, une page de Bossuet.

Jusque-là, tout avait été à la douce. Force compliments, à peine des réserves, et de discussion point. Il était cinq heures trois quarts bien sonnées, près de six heures. En entendant inviter M. Dejob à prendre la parole, de bonnes gens dont le ventre affamé n'avait plus d'oreilles, prenaient leur chapeau et filaient à l'anglaise. Et c'est à ce moment psychologique que la discussion a commencé, bien conduite par M. Dejob, bien soutenue par M. Brunot. — Je supprimerais, dit carrément M. Dejob, trois cents pages de votre livre. Nous connaissons et Desportes et Malherbe. A quoi bon tant de détails connus ou oiseux ? — C'était tout

simplement la querelle des littérateurs et des historiens. M. Brunot, qui est plus historien qu'il ne le croit, éprouve le besoin, quand il avance un fait, d'en chercher et d'en fournir les preuves. M. Dejob se contente de ce qui est connu *grosso modo* pour en tirer des conséquences littéraires. Il est bien clair que l'esprit moderne, si éminemment historique et critique, serait avec M. Brunot contre M. Dejob. Cependant la question resterait de savoir si ces détails biographiques, si ces preuves à l'appui sont ou non utiles à la thèse littéraire qu'il s'agit de soutenir. Dans le premiers cas, maintenez-les; dans le second, supprimez-les, sauf à les mettre en réserve pour une biographie de Desportes ou de Malherbe à placer par exemple en tête d'une édition de ces auteurs.

Autre critique, et qui avait bien sa valeur. Le candidat prétend étudier la doctrine de Malherbe dans son commentaire sur Desportes. Est-ce bien là qu'il faut la chercher ? Quelle garantie avez-vous que Malherbe ne l'aura pas exagérée, dépassée par animosité personnelle ? Nous connaissons l'humeur hargneuse et dénigrante de notre homme. Qui accepte à dîner chez Desportes pour lui dire en face que son potage vaut mieux que ses vers, m'est suspect d'une violente partialité quand il n'a plus la cuiller aux lèvres. Il eût fallu vérifier si dans les autres écrits de Malherbe se rencontrent les mêmes doctrines étroites, les mêmes exagérations grossières, les mêmes pointilleries puériles. Ce rapprochement s'imposait. N'y point procéder, c'était diminuer la portée de la thèse.

M. Dejob allait passer à d'autres critiques, de détail, cette fois, et qui auraient pu ne pas manquer non plus de saveur. Mais M. le Doyen s'est fait l'interprète des ventres sans oreilles qui n'avaient pas lâché pied. Il a coupé le sifflet à la discussion. C'est dommage, pour une fois que l'on commençait vraiment à disputer en Sorbonne ! Mais on en avait assez entendu pour emporter, en allant rejoindre son potage, une haute estime pour le juge qui, en arrivant à l'heure où tout a été dit, trouve encore non seulement à dire, mais aussi à attaquer la thèse dans ses œuvres vives, et pour le candidat un peu désarçonné par cette attaque imprévue de l'arrière-garde, qui n'y a pourtant perdu ni sa bonne humeur, ni sa présence d'esprit, ni son esprit.

La Faculté peut marquer cette journée d'un caillou blanc. Je lui en souhaite beaucoup de semblables.

P...

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1891*

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

Version latine.

CICERO ATTICO SAL.

Utrumque ex tuo consilio; nam et oratio fuit ea nostra, ut bene potius ille (Cesar) de nobis existimaret quam gratias ageret, et in eo mansimus, ne ad urbem. Illa fefellerunt, facilem quod putaramus: nihil vidi minus. Damnari se nostro judicio, tardiores fore reliquos, si nos non venerimus, dicere. Ego, dissimilem illorum esse causam. Cum multa: « Veni igitur, et age de pace. » — « Meone, inquam, arbitratu? » — « An tibi, inquit, ego præscribam? » — « Sic, inquam, agam, senatui non placere in Hispanias iri, nec exercitus in Græciam transportari; multaque, inquam, de Gnæo deplorabo. » — Tum ille: « Ego vero ista dici nolo. » — « Ita putabam, inquam; sed ego eo nolo adesse, quod aut sic mihi dicendum est multaque, quæ nullo modo possem silere, si adessem, aut non veniendum. » Summa fuit, ut ille, quasi exitum quærens, « ut deliberarem ». Non fuit negandum. Ita discessimus. Credo igitur, hunc me non amare. At ego me amavi, quod mihi jam pridem usu non venit.

Reliqua, o Dii! qui comitatus! quæ, ut tu soles dicere, νεκυία! in qua erat area sceleris! o rem perditam! o copias desperatas! Quid, quod Servii filius, quod Titinii in iis castris fuerunt, quibus Pompeius circumsederetur! Sex legiones. Multum vigilat, audet. Nullum video finem mali. Nunc certe promenda tibi sunt consilia: hoc fuerat extremum. Illa tamen conclusio illius est odiosa, quam pæne præterii: « Si sibi consiliis nostris uti non liceret, usurum, quorum posset, ad omniaque esse descensurum. » — « Vidisti igitur virum, ut scripseras. Ingemuisti? » Certe. « Cedo reliqua. » Quid? continuo ipse in Pedanum, ego Arpinum. « Tu, malum, inquies, actum ne agas. » Etiam illum ipsum, quem sequimur, multa fefellerunt. Sed ego tuas litteras exspecto. Nihil est enim jam, ut antea, « videamus, hoc quorsum evadat ». Extremum fuit de congressu nostro; quo quidem non dubito quin istum offenderim. Eo maturius agendum est. Amabo te, epistolam, et valde πολιτικήν! (*Ad Atticum*, IX, 18.)

Thème grec.

Je veux convenir que j'ai pris soin de m'écarter des lieux communs et des phrases proverbiales usées depuis si longtemps, pour avoir servi à un nombre infini de pareils discours depuis la naissance de l'Académie française: m'était-il donc si difficile de faire entrer Rome et

* ERRATUM. — C'est par erreur que les sujets de compositions publiés dans le dernier numéro ont été placés sous le titre: *Concours d'agrégation en 1892*. Nos lecteurs auront compris qu'il s'agit du *Concours de 1891*.

Par contre, dans *le numéro du 10 septembre*, les programmes *pour 1892* ont été par erreur mis sous le titre de *Concours d'agrégation en 1891*.

Athènes, le Lycée et le Portique, dans l'éloge de cette savante compagnie? « Être au comble de ses vœux de se voir académicien, protester que ce jour où l'on jouit pour la première fois d'un si rare bonheur est le jour le plus beau de sa vie; douter si cet honneur qu'on vient de recevoir est une chose vraie ou qu'on ait songée; espérer de puiser désormais à la source des plus pures eaux de l'éloquence française; n'avoir accepté. n'avoir désiré une telle place que pour profiter des lumières de tant de personnes si éclairées; promettre que, tout indigne de leur choix qu'on se reconnaît, on s'efforcera de s'en rendre digne »: cent autres formules de pareils compliments sont-elles si rares et si peu connues que je n'eusse pu les trouver, les placer, et en mériter des applaudissements?

Parce donc que j'ai cru que, quoi que l'envie et l'injustice publient de l'Académie française, quoi qu'elles veuillent dire de son âge d'or et de sa décadence, elle n'a jamais, depuis son établissement, rassemblé un si grand nombre de personnages illustres pour toutes sortes de talents et en tout genre d'érudition qu'il est facile aujourd'hui d'y en remarquer, et que dans cette prévention où je suis je n'ai pas espéré que cette compagnie pût être une autre fois plus belle à peindre, ni prise dans un jour plus favorable, et que je me suis servi de l'occasion, ai-je rien fait qui doive m'attirer les moindres reproches?

(La Bruyère.)

Questions de prosodie et de métrique.

I. Indiquer et, au besoin, justifier la quantité des mots suivants :

Ἄμυνον, ἀφίετε, ἐλπίσαι, ἐργάσει, ἰθύνετο, Νεοπτόλεμος, ὁμάδησαν, πίσυρας, πίοι, πραύνειν, τέκνον, φράσαι.

Arcades, Arethusa, cornicis, cycnum, fidicen, myricæ, pecoris, procidit surripuerat, tibiis, Thalia, verbenis.

De la quantité des infinitifs aoristes en ασαι et ισαι; des finales en αι.

II. Scander et étudier les vers suivants :

ὦ κύνες, οὔ μ' ἔτ' ἐφάσκεθ' ὑπότροπον οἴκαδ' ἱκέσθαι
δήμου ἄπο Τρώων, ὅτι μοι κατεκείρετε οἶκον,
δμωῇσιν δὲ γυναιξὶ παρευνάζεσθε βιαίως,
αὐτοῦ τε ζώοντος ὑπεμνάασθε γυναῖκα.

(Homère, *Od.*, 35.)

III. Expliquer la composition de la strophe alcaïque.

Scander et étudier les vers suivants :

Simulat se ad matrem arcessi ad rem divinam, abit.
Ubi illic dies est compluris, arcessi jubet :
Dixere causam tum nescio quam : iterum jubet.

(Térence, *Hécyre*, 109.)

Restituer les vers suivants :

Si Mæonius Homerus priores sedes tenet, Pindaricæ Ceæque et minaces Alcæi Stesichorique graves Camenæ non latent; nec ætas delevit si quid olim lusit Anacreon? amor spirat adhuc caloresque fidibus Æoliæ puellæ commissi vivunt.

IV. Les mots de césure et de pied conviennent-ils à la versification française?

Étudier les vers suivants :

Commençons par les dieux : souverain Jupiter,
Soleil qui vois, entends, connais tout, et toi, mer,
Fleuves, terre, et noirs dieux des vengeances trop lentes,
Salut! venez à moi, de l'Olympe habitantes,
Muses! vous savez tout, vous, déesses, et nous,
Mortels, ne savons rien qui ne vienne de vous.

(André Chénier, *L'Aveugle*, 143.)

Le quadrupède Hélops fuit; l'agile Crantor,
Le bras levé, l'atteint; Eurynome l'arrête.
D'un érable noueux il va fendre sa tête;
Lorsque le fils d'Égée, invincible, sanglant,
L'aperçoit, à l'autel prend un chêne brûlant,
Sur sa croupe indomptée, avec un cri terrible,
S'élance, va saisir sa chevelure horrible,
L'entraîne, et quand sa bouche, ouverte avec effort,
Crie, il y plonge ensemble et la flamme et la mort.
L'autel est dépouillé. Tous vont s'armer de flamme,
Et le bois porte au loin les hurlements de femme,
L'ongle frappant la terre, et les guerriers meurtris,
Et les vases brisés, et l'injure, et les cris.

(Id., *ibid.*, 244.)

Composition française.

On connaît la pensée suivante de La Bruyère: « Le plaisir de la critique nous ôte celui d'être vivement touchés de très belles choses. »

Au contraire, un célèbre écrivain moderne a dit: « Le savant seul a le droit d'admirer. Non seulement la critique et l'esthétique, qu'on considère comme opposées, ne s'excluent pas; mais l'une ne va pas sans l'autre. Tout est à la fois admirable et critiquable, et celui-là seul sait admirer, qui sait critiquer. »

Expliquer et discuter ces deux pensées en les rapprochant l'une de l'autre et en les appliquant à l'enseignement des littératures grecque et latine.

Questions de grammaire.

I. Qu'appelle-t-on analogie grammaticale? En donner trois exemples tirés, l'un du grec, l'autre du latin, le troisième du français.

II. Expliquer le sens et la formation des mots soulignés dans les vers suivants :

Νῦν αὖτε σκοπὸν ἄλλον, ὃν οὔπω τις βάλεν ἀνὴρ,
Εἴσομαι, αἴ κε τύχοιμι, πόρῃ δέ μοι εὖχος Ἀπόλλων.

Déclinaison du pronom de la troisième personne οὗ. Formes dialectales. Donner les formes du singulier, du pluriel et du duel.

Conjuguer le présent de l'indicatif du verbe ἵημι. En expliquer la formation.

III. Restes du locatif en latin.

Du chamgement de *s* en *r* en latin. Époque de ce changement. Indiquer et expliquer les exceptions.

IV. Règle de l'*s* dans l'ancienne déclinaison française.

V. Observations sur la syntaxe des phrases suivantes :

Ἐπράττετο γὰρ οὐ πρὸς τοὺς ἄλλους πρέσβεις τοὺς πολλὰ συκοφαντηθέντας ὕστερον ἐκ μεταβολῆς ὑπὸ Δημοσθένους, ἀλλὰ πρὸς Φιλοκράτην καὶ Δημοσθένην, εἰκότως, τοὺς ἅμα μὲν πρεσβεύοντας, ἅμα δὲ τὰ ψηφίσματα γράφοντας, πρῶτον μὲν ὅπως μὴ περιμενεῖτε τοὺς πρέσβεις, οὓς ἤτ' ἐκπεπομφότες παρακαλοῦντες ἐπὶ Φίλιππον, ἵνα μὴ μετὰ τῶν ἄλλων Ἑλλήνων, ἀλλ' ἰδίᾳ ποιήσησθε τὴν εἰρήνην· δεύτερον δ' ὅπως μὴ μόνον τὴν εἰρήνην, ἀλλὰ καὶ συμμαχίαν εἶναι ψηφιεῖσθε πρὸς Φίλιππον, ἵν', εἴ τινες προσέχοιεν τῷ πλήθει τῷ ὑμετέρῳ, εἰς τὴν ἐσχάτην ἐμπέσοιεν ἀθυμίαν ὁρῶντες ὑμᾶς αὐτοὺς μὲν παρακαλοῦντας ἐπὶ τὸν πόλεμον, οἴκοι δὲ μὴ μόνον εἰρήνην, ἀλλὰ καὶ συμμαχίαν ἐψηφισμένους ποιεῖσθαι· τρίτον δ' ὅπως Κερσοβλέπτης ὁ Θρᾴκης βασιλεὺς μὴ ἔσται ἔνορκος, μηδὲ μέτεσται τῆς συμμαχίας καὶ τῆς εἰρήνης αὐτῷ.

(Eschine, *Contre Ctésiphon*, 64.)

Nisi forte antidotos quidem atque alia, quæ oculis aut vulneribus medentur, ex multis atque interim contrariis quoque inter se effectibus componi videmus, quorum ex diversis fit una illa mixtura, quæ nulli earum similis est, quibus constat, sed proprias vires ex omnibus sumit ; et muta animalia mellis illum inimitabilem humanæ rationi saporem vario florum ac sucorum genere perficiunt : nos mirabimur, si oratio, qua nihil præstantius homini dedit providentia, pluribus artibus egeat, quæ, etiam cum se non ostendunt in dicendo nec proferunt, vim tamen occultam suggerunt, et tacitæ quoque sentiuntur.

(Quintilien, I, 10.)

Mais parce que les songes sont tous différents, et qu'un même se diversifie, ce qu'on y voit affecte bien moins que ce qu'on voit en veillant, à cause de la continuité, qui n'est pourtant pas si continue et égale qu'elle ne change aussi, mais moins brusquement, si ce n'est rarement, comme quand on voyage; et alors on dit: Il me semble que je rêve; car la vie est un songe un peu moins inconstant.

Pascal, *Pensées*, art. III.)

Thème latin.

A-t-il jamais paru sur la terre une seule nation qui fût si remplie de contrastes et si extrême dans chacun de ses actes; plus conduite par des sensations, moins par des principes; faisant toujours plus mal ou mieux qu'on ne s'y attendait, tantôt au-dessous du niveau commun de l'humanité, tantôt fort au-dessus; un peuple tellement inaltérable dans ses principaux instincts, qu'on le reconnaît encore dans des portraits qui ont été faits de lui il y a deux ou trois mille ans, et en même temps tellement mobile dans ses pensées journalières et dans ses goûts, qu'il finit par devenir un spectacle inattendu à lui-même, et demeure souvent aussi surpris que les étrangers à la vue de ce qu'il vient de faire: le plus casanier et le plus routinier de tous quand on l'abandonne à lui-même, et, lorsqu'une fois on l'a arraché malgré lui à son logis et à ses habitudes, prêt à pousser jusqu'au bout du monde et à tout oser; indocile par tempérament, et s'accommodant mieux toutefois de l'empire arbitraire et même violent d'un prince que du gouvernement régulier et libre des principaux citoyens; aujourd'hui l'ennemi déclaré de toute obéissance, demain mettant à servir une sorte de passion; conduit par un fil tant que personne ne résiste, ingouvernable dès que l'exemple de la résistance est donné quelque part, jamais si libre qu'il faille désespérer de l'asservir, ni si asservi qu'il ne puisse encore briser le joug; apte à tout, mais n'excellant que dans la guerre; adorateur du hasard, de la force, du succès, de l'éclat et du bruit, plus que de la vraie gloire; plus capable d'héroïsme que de bon sens; propre à concevoir d'immenses desseins plutôt qu'à parachever d'immenses entreprises; la plus brillante et la plus dangereuse des nations de l'Europe, et la mieux faite pour y devenir tour à tour un objet d'admiration, de haine, de pitié, de terreur, mais jamais d'indifférence?

(De Tocqueville.)

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ANGLAISE.

Thème anglais.

DE L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Le sort d'une famille dépend de son chef. Cela est généralement vrai pour la fortune, cela est vrai surtout pour l'éducation. C'est lui qui montre l'exemple et qui impose des lois. Rien ne se fera si sa volonté s'y oppose; toutes les choses raisonnables et utiles deviendront possibles s'il les poursuit avec persévérance. Qu'il donne l'exemple du travail, de l'amour du bien et du vrai; qu'il s'efforce d'être juste, qu'il aime à soulager ceux qui souffrent, et chacun autour de lui l'imitera; l'action qu'il aura d'abord exercée sur sa femme, la femme l'exercera sur ses enfants,

sur ses domestiques, sur les familiers mêmes de la maison, et il régnera dans ce milieu harmonique un accord, une joie sereine, un courant de sympathie qu'on retrouvera partout, dans les études et les occupations sérieuses aussi bien que dans les distractions et les causeries.

Ce qu'on néglige trop d'inspirer aux enfants, c'est le sentiment de l'égalité originelle de l'espèce. Les enfants ont parfois, pour les gens d'humble condition, des accès d'orgueil, des mouvements dédaigneux qu'un père attentif mettra tous ses soins à réprimer. Il leur fera comprendre que les distances sociales ne constituent pas des différences devant Dieu; que la dignité des domestiques est aussi sensible que celle des maîtres, et qu'il est cruel de l'offenser. Il n'est pas bon que *cet âge soit sans pitié;* il faut qu'il apprenne et qu'il aime à respecter comme à soulager l'infortune. Le Dauphin père de Louis XVI voulait surtout qu'on donnât à ses enfants des leçons d'humanité. « Conduisez-les, disait-il, dans la chaumière du paysan; qu'ils voient le pain dont se nourrit le pauvre et qu'ils apprennent à pleurer. »

Sachez-le bien, enfants, si vous êtes les favoris de la fortune, vous n'êtes pas pour cela les préférés de Dieu. Un hasard vous a placés haut, un hasard contraire peut vous faire descendre.

Henri Heine raconte que les degrés les plus élevés d'une échelle dirent un jour avec arrogance aux degrés inférieurs : « Ne croyez pas que vous soyez nos égaux; vous êtes dans la boue pendant que nous dominons librement dans l'espace; la hiérarchie des échelons a été introduite par le temps, elle est légitime. » Un philosophe qui passait par là, entendit ce noble langage : il sourit et retourna l'échelle.

(Charles Rozan, *La bonté.*)

Version anglaise.

ON THE CONDUCT OF THE UNDERSTANDING

Some men may be disposed to ask : Why conduct my understanding with such endless care ? And what is the use of so much knowledge ? » — What is the use of so much knowledge? What is the use of so much life ? What are we to do with the seventy years of existence allotted to us ? And how are we to live them out to the last ? — I solemnly declare that, but for the love of knowledge, I should consider the life of the meanest hedger and ditcher as preferable to that of the greatest and richest man : for the fire of our minds is like the fire which the Persians burn in the mountains — it flames night and day, and is immortal and not to be quenched. Upon something it must act and feed, upon the pure spirit of knowledge, or upon the foul dregs of polluting passions. Therefore when I say in conducting your understanding, love knowledge with a great love, with a vehement love, with a love coeval with life, what do I say but love innocence, — love virtue, — love purity of conduct, — love that which, if you are rich and great, will sanctify the blind fortune which has made you so, and make men call it justice, — love that which, if you are poor, will render your poverty respectable, and make the proudest feel it unjust to laugh at the meanness of your fortunes, — love that which will comfort you, adorn you, and never quit you, — which will open you the kingdom of thought, and all the boundless regions of

conception, as an asylum against the cruelty, the injustice, and the pain that may be your lot in the outer world, — that which will make your motives habitually great and honorable, and light up in an instant a thousand noble disdains at the very thought of meanness and of fraud! Therefore if any young man have embarked his life in the pursuit of knowledge, let him go on without doubting or fearing the event: let him not be intimidated by the cheerless beginnings of knowledge, by the darkness from which she springs, by the difficulties which hover around her, by the wretched habitations in which she dwells, by the want and sorrow which sometimes journey in her train; but let him ever follow her as an angel that guards him, and as the Genius of his life.

(Sidney Smith.)

Composition française.

De l'importance des synonymes dans la langue anglaise. De leur rôle dans la formation du vocabulaire.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ITALIENNE

Version italienne.

Non meno della finanza era mal provvista l'amministrazione de' beni e delle entrate comunali, che per le costituzioni di Federico II, perciò sin da tempi antichissimi, affidavasi ad un sindaco e due Eletti scelti dal popolo in così largo parlamento, che non altri erano esclusi dal votare fuorchè le donne, i fanciulli, i debitori della comunità, gli infami per condanna e per mestiero. Si adunava in certo giorno di estate nella piazza, e si facevano le scelte per gride, avvenenendo di raro che bisognasse imborsare più nomi per conoscere il preferito : libertà che, non eguale alle altre regole di governo e superiore a' costumi del popolo, trasandava in licenza e tumulti. La amministrazione del regno, non avendo codice che desse moto, norma e ritegno alla suprema volontà, mancava di quell' andar necessario per leggi che è certo cammino e progresso alla civiltà. Perciò le opere pubbliche erano poche, volgendosi a profitto dell' erario il denaro che ben regolato regno spende per comune utilità. Quindi le arti poche e meschine; una la strada, quella di Roma; piccolo e servo il traffico di mare cogli esterni, nullo quello di terra.

(Colletta.)

Thème italien.

Voulez-vous être auteur, voulez-vous faire un livre ? songez qu'il doit être neuf et utile ou du moins infiniment agréable.

Quoi ! du fond de votre province vous m'assassinerez de plus d'un in-quarto pour m'apprendre qu'un roi doit être juste, et que Trajan était plus vertueux que Caligula ! Vous ferez imprimer vos sermons qui ont endormi votre petite ville inconnue ! Vous mettrez à contribution toutes nos histoires pour en extraire la vie d'un prince sur qui vous n'avez aucuns mémoires nouveaux !

Si vous avez écrit une histoire de votre temps, ne doutez pas qu'il ne se trouve quelque éplucheur de chronologie, quelque commenta-

teur de gazette qui vous relèvera sur une date, sur un nom de baptême, sur un escadron mal placé par vous à trois cents pas de l'endroit où il fut en effet posté. Alors corrigez-vous vite.

Si un ignorant, un folliculaire, se mêle de critiquer à tort et à travers, vous pouvez le confondre ; mais nommez-le rarement, de peur de souiller vos écrits. Vous attaque-t-on sur le style, ne répondez jamais ; c'est à votre ouvrage seul à répondre.

Un homme dit que vous êtes malade ; contentez-vous de vous bien porter, sans vouloir prouver au pubic que vous êtes en parfaite santé, et surtout souvenez-vous que le public s'embarrasse fort peu si vous vous portez bien ou mal.

(VOLTAIRE.)

Composition française.

Sur quoi roule et quel intérêt offre l'*Histoire d'Italie* par Guichardin ?

LIBRAIRIE

LIVRES A SIGNALER. — L. CONSTANS : *Les grands historiens du moyen âge*, notices et extraits (de Villehardouin à Commynes) avec introduction, notes et glossaire. Delagrave. 1891.

G. BIZOS : *Ronsard* (collection des classiques populaires), Lecène et Oudin. 1891.

J. DE CROZALS : *Saint-Simon* (même collection).

ÉMILE BOURGEOIS : *Le siècle de Louis XIV, de Voltaire,* nouvelle édition avec introduction, notes et index. Hachette. 1890.

S. ROCHEBLAVE : *Lectures choisies de J.-J. Rousseau.* Armand Colin.

EDMOND ROUSSE : *Mirabeau* (collection des grands écrivains français). Hachette. 1891.

ALBERT CAHEN : *Morceaux choisis des auteurs français :* I. *Classe de sixième* (prose et poésie) ; II. *Classe de cinquième* (prose et poésie) ; III. *Classes de troisième, seconde et rhétorique* (poésie). Hachette. 1891.

C. PHILIP : *Recueil de textes faciles extraits des auteurs latins.* Armand Colin. 1891.

P. CLAIRIN : *Selectæ e profanis scriptoribus historiæ.* Armand Colin. 1891.

JODIN : *Selectæ e profanis scriptoribus historiæ.* Paul Dupont. 1891.

H. LANTOINE : *Les Historiens latins* (César, Salluste, Tite-Live, Tacite). Choix de traductions et notices. G. Masson. 1891.

CH. CUCUEL : *Éléments de paléographie grecque.* C. Klincksieck. 1891.

JULES NICOLE : *Les scolies genevoises de l'*Iliade. 2 vol. Hachette. 1891.

F.-E. CALLOT : *Sophocle* (Œdipe à Colone, Antigone, Électre), traduction en vers. G. Masson. 1890.

G. BENOIST : *Nouveaux exercices grecs* fondés sur la comparaison de la syntaxe grecque et de la syntaxe latine. *Premier cours.* Delalain frères. 1891.

E.-B. Lang : *Littérature allemande contemporaine :* Morceaux choisis des meilleurs auteurs de la fin du XIXe siècle. Paul Ollendorff. 1891.

A. Bossert : *Histoire abrégée de la littérature allemande.* Hachette. 1891.

Edouard Rod : *Dante* (collection des classiques populaires). Lecène et Oudin. 1891.

J.-Mc Laughlin : *Petite méthode d'anglais,* Garnier frères. 1891.

Albert Sorel : *L'Europe et la Révolution française :* 3e partie : *la Guerre aux rois* (1792-1793). Plon et Nourrit. 1891.

Ch. Bémont et G. Monod : *Histoire de l'Europe et particulièrement de la France de* 395 *à* 1270. Classe de 3e. Félix Alcan. 1891.

R. Jallifier : *Revision de l'histoire de France et de l'histoire générale* (395-1789). Garnier frères. 1891.

Ch. Normand : *Biographies et scènes historiques des temps anciens et modernes.* Armand Colin. 1891.

Mme O. Laguerre : *Biographies d'hommes illustres et récits d'histoire de France.* Firmin Didot. 1890.

J. de Crozals : *La France,* anthologie géographique. Delagrave. 1890.

Marcel Dubois : *France et Colonies* (classe de septième). G. Masson. 1891.

Marcel Dubois et Augustin Bernard : Géographie générale. Amérique (classe de quatrième). G. Masson. 1891.

Marcel Dubois, Ch. Martin et H. Schirmer : Afrique. Asie. Océanie (classe de troisième). G. Masson. 1891.

Th. Muxley : *Les sciences naturelles et l'éducation.* J.-B. Baillière et fils. 1891.

Paul Janet et Raymond Thamin : Cours de psychologie et de morale (première année : psychologie théorique et appliquée). Delagrave. 1891.

Auguste Durand : *Nouvelle orthographe française.* Partie pratique. Brochure en vente, rue Richelieu, 23 *bis.* 1891.

J.-E. Rigolage : *Projet d'organisation des écoles pratiques d'enseignement secondaire.* Brochure. Delagrave. 1891.

J.-P. Durand (de Gros) : *L'instruction secondaire.* Félix Alcan. 1891.

Dr Jules Rochard : *Questions d'hygiène sociale.* Hachette. 1891.

Dr Gallavardin : *Alcoolisme et criminalité.* J.-B. Baillière et fils. 1898.

B.-H. Gausseron : *La vie en famille : Comment vivre à deux?* Librairie illustrée. 1891.

A. Proust : *Conférences d'hygiène.* G. Masson. 1891.

Dr Mathias Roth : *Exercices de gymnastique sans appareils.* Georges Carré. 1890.

C. Prévost et G. Jollivet : *L'escrime et le duel.* Hachette. 1891.

H Parent : *Exposition de ma méthode d'enseignement pour le piano.* J. Hamelle. — H. Thauvin.

A. Rousselin : *Principes et exercices de calcul mental.* Paul Dupont. 1891.

L'abbé Stoffaes : *Cours de mathématiques supérieures.* Gauthier-Villars. 1891.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 296.9.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 15.

CHRONIQUE

La rentrée des classes s'est effectuée, il y a huit jours, dans des conditions particulières. On s'est efforcé d'adoucir à nos collégiens une journée qui, en aucun temps, n'a été gaie. La transition est brusque entre la vie de famille et la vie commune du lycée, entre la liberté des vacances et la régularité de la discipline scolaire. Même dans ceux de nos lycées où tout le confortable possible a été prodigué, où l'air circule largement, où la vue se repose sur les peintures claires des murailles et s'étend sur des horizons de verdure, le plus beau soleil ne parvient pas toujours à dissiper la mélancolie des plus grands, ni à sécher les larmes des tout petits. Cette impression que nous avons tous ressentie au temps où nous étions écoliers, et restée assez vivace pour n'avoir point été oubliée, est plus pénible encore aux enfants qui quittent leur famille pour la première fois. Pour eux, tout est nouveau et tout paraît rude: tout est sujet

de crainte, la discipline qu'ils ignorent et qu'ils s'imaginent impitoyable, les camarades inconnus qui se tiennent sur la réserve, les maîtres, dont peut-être on leur a fait un portrait peu flatteur. Dans quelque maison que ce soit, il faut à l'enfant une véritable force d'âme pour surmonter la tristesse qui l'envahit; bientôt la légèreté naturelle à l'enfance, les habitudes prises, les amitiés rapidement nouées dissiperont le nuage; il en restera le souvenir, et les années suivantes, la même impression, atténuée sans doute, mais durable, fera du jour de la rentrée une de ces journées que l'on voudrait pouvoir supprimer, pour passer de suite au lendemain.

On s'est demandé s'il était indispensable qu'on s'ennuyât le jour de la rentrée, et si la simple logique ne commandait pas d'égayer les élèves plutôt que de les abandonner à la tristesse d'une installation qui laisse leur esprit vagabonder trop librement vers les charmes perdus des vacances; et on a résolu affirmativement la question. On a décidé qu'on montrerait le lycée par le côté le plus agréable, qu'on se mettrait en fête, qu'on multiplierait les divertissements, qu'on soignerait le menu; surtout, et ceci est beaucoup plus important, on a prié les professeurs, les répétiteurs, de profiter de cette première journée pour faire connaissance avec leurs élèves, pour causer familièrement avec eux, pour distribuer aux anciens les encouragements et les avis affectueux, pour faire entendre aux nouveaux qu'ils n'ont rien à craindre, qu'on ne veut que leur bien, et que, loin des leurs, ils trouveront en leurs maîtres des amis dont le dévouement ne leur manquera jamais : au lieu de contraindre tout d'un coup les esprits et de serrer les cœurs, on a voulu les mettre à l'aise.

Ceci changera sans doute de vieilles habitudes; il n'est pas démontré pour tout le monde que la discipline répressive n'est pas la meilleure, ni que le plus sûr moyen d'y habituer les enfants n'est pas de la leur montrer du premier coup telle qu'elle est, c'est-à-dire impitoyable. Nous avons connu un établissement où la première cérémonie à laquelle assistaient les élèves, après la messe du Saint-Esprit, était la lecture du règlement. La manière dont ce règlement était ensuite appliqué valait mieux, il faut le dire, que le règlement lui-même; mais, en vérité, ce premier acte de la vie scolaire n'avait rien de folâtre. Nous estimons que l'on peut commencer autrement : il vaut mieux inspirer d'abord la confiance que la terreur, et encourager l'enfant à se montrer raisonnable et studieux que l'initier aux diverses variétés de punitions qu'il peut s'offrir; on travaille mieux avec le cœur gai et l'esprit tranquille

qu'avec la crainte perpétuelle d'un châtiment possible. C'est une autre conception de la discipline, la discipline qui prévient la faute, et en évite les occasions, qui ne frappe pas brusquement et sans avertir, mais qui réfléchit et qui discute avec elle-même; pour nous c'est la bonne, et elle nous a toujours donné des résultats moraux très supérieurs à ceux que l'autre eût produits.

Dieu nous garde de calomnier l'Université et les procédés de gouvernement qu'elle a pratiqués jusqu'ici; nous reconnaissons sans hésiter avec M. Charles Dupuy qu'elle a assuré aux générations sorties de ses mains depuis un quart de siècle « les bienfaits d'une éducation virile et droite »(1). Mais nous ne pouvons nous dissimuler l'imperfection de son régime disciplinaire; si les résultats ont été satisfaisants ce n'est pas à cause de lui, mais malgré lui; les professeurs auxquels ces résultats sont dus, sont précisément ceux qui d'instinct, par cet amour de la jeunesse qui vivifiait leur enseignement, ont négligé de puiser dans l'arsenal des punitions et gouverné plus avec leur cœur qu'avec le règlement; c'est à eux que nous devons nos principes; en les appliquant nous restons fidèles à leurs enseignements; en travaillant à les propager nous leur donnons un nouveau témoignage de notre respectueuse reconnaissance. Les maîtres qui punissaient le plus n'ont pas toujours été les meilleurs, ni les plus fermes; l'attention qu'une crainte permanente imposait à leurs élèves, a pu servir pour inculquer à certains esprits la grammaire, l'histoire ou les mathématiques; elle a été sans influence sur les caractères; elle n'a pu que les comprimer et les déformer; le système, là où il a été appliqué, a été mauvais pour les élèves, et il n'était pas meilleur pour les maîtres.

Oui, l'Université a donné jusqu'ici une éducation « virile et droite », mais ce n'était pas une raison pour ne pas améliorer ses moyens d'action, ni pour conserver les parties défectueuses de son régime disciplinaire; beaucoup ne s'en servaient pas; c'était trop que d'avoir la tentation d'en user.

L'innovation qu'on a introduite cette année en faisant du jour de la rentrée un jour de fête, se rattache directement aux réformes précédentes et s'inspire du même esprit. Les rapports entre les maîtres et les élèves ne peuvent qu'en devenir plus faciles; augmenter la distance qu'il y a entre eux n'est pas le moyen de grandir l'influence des premiers sur les seconds; il faut au contraire les

(1) *Rapport sur le budget de l'instruction publique*, page 65.

rapprocher et leur fournir les occasions de se mieux connaître. D'autre part, en égayant cette première journée, en y mélangeant les classes et les divertissements, outre qu'elle devient moins longue, moins lourde à porter, que la transition se fait plus aisément, on rappelle aux anciens et on apprend aux nouveaux que si on leur demande d'être dociles et travailleurs, on ne leur interdit ni le jeu et le rire, que chaque chose a son temps, et qu'avant tout la bonne humeur est à l'ordre du jour. S'il y a eu parmi nos collégiens de toute taille quelques regrets et quelques larmes de moins, les études n'y perdront pas. Il n'est ni enfant, ni jeune homme que ne touche une marque d'affection. Pouvait-on leur en donner de plus sensible que de leur adoucir les premières heures de ce changement de vie dont les plus résolus s'accommodent malaisément? Et n'est-il pas permis d'attendre de cette première impression, où le cœur a plus de part que le reste, une salutaire et durable influence?

Un décret de M. le président de la République a diminué le prix de la pension dans les classes primaires et dans la division élémentaire de nos lycées. On ne saurait trop approuver cette mesure. Il est désirable que des réductions de même nature soient opérées dans la division de grammaire et la division supérieure : une circulaire de M. le ministre de l'instruction publique les annonce.

La commission du budget, par l'organe de son rapporteur, les avait instamment réclamées. On doit l'en féliciter d'autant plus que les commissions qui ont précédé celle-ci se sont montrées plus disposées à imposer des diminutions de dépenses, quelquefois peu justifiées, qu'à préparer des diminutions de recettes. La commission est dans le vrai. La perte qu'on subira d'abord pourrait bien être largement compensée par l'accroissement de notre population scolaire; ce qui s'est passé en 1887 permet de l'espérer.

JULES GAUTIER.

FACULTE DES LETTRES DE PARIS

Thèses et soutenance de M. Edouard Cat, *chargé de cours à l'École supérieure des lettres d'Alger, agrégé d'histoire, lauréat de l'Institut (Académie des Inscriptions et Belles-Lettres)* (29 juin 1891).

L'École supérieure des lettres d'Alger commence à faire parler d'elle en Sorbonne. Il y a quelques années, la Faculté de Paris faisait à M. Masqueray, qui en dirige les destinées, les honneurs de sa sellette. Il y a quelques semaines, venait s'y asseoir M. Victor Waille, bientôt remplacé, sur cette chaise encore chaude, par son collègue M. Edouard Cat. Ni M. Cat, ni M. Waille ne feront oublier M. Masqueray ; mais qu'ils le continuent, c'est tout ce qu'on peut leur demander. Ce n'est pas son *maiden-book* que M. Cat présentait à l'aréopage de Sorbonne. On a vu que déjà l'Académie des Inscriptions a récompensé un de ses écrits. On lui doit une *Notice sur la carte de l'Ogooué* et un *Essai sur la vie et les ouvrages du chroniqueur Gonzalo Ayora.* Bon travailleur, il l'est et personne ne lui refusera cette estimable qualité. Les juges qu'il s'est donnés, qu'il est venu chercher, en seront quittes pour le chicaner sur les mérites de ses thèses. Combien, parmi ceux qu'ils reçoivent docteurs, ne se sont pas vus à pareille fête,... si fête il y a!

Un bien beau sujet que celui de la thèse latine (*De Caroli V in Africa rebus gestis.* 1891. E. Leroux, 101 p.)! Songez donc! Charles Quint, les pirates d'Alger, leurs effroyables dévastations des côtes de la Méditerranée occidentale, le brillant succès de la première expédition et les bénédictions dont fut salué partout le nom du libérateur, le lamentable insuccès de la seconde avec ses tempêtes, ses naufrages, ses cadavres ballottés au gré des flots, et, brochant sur le tout, le grand cardinal Ximénès, Tunis, Icosie! C'est vraiment dommage qu'une telle matière ait été traitée en latin, je veux dire en un nombre de pages aussi réduit que possible, sans lecteurs probables, à moins que M. Cat ne fasse ce qu'on fait quelquefois,

à moins qu'il ne publie bientôt en une brochure ou même en un volume la seconde mouture de son précieux sac.

En ce cas, il fera sagement de tenir compte, pour améliorer son œuvre, des critiques qui lui ont été adressées. La principale porte sur sa méthode. Il a extrait des archives de Madrid un certain nombre de pièces de valeur fort inégale. Il les analyse ou les cite même *in extenso*, quoiquè ces trouvailles-là ne méritassent pas toutes, tant s'en faut, d'être trouvées et surtout mises au grand jour. Ce qu'il y a de pis, c'est qu'il s'en tient à peu près là. Son exposition, qui agaçait les latinistes par un langage incorrect, a agacé les historiens par son insuffisance. Comment le candidat a-t-il pu se résigner à ne faire aucun usage de tant de documents acquis à la science antérieurement à ses recherches? Sa réponse était celle d'un avocat qui plaide contre l'évidence : il s'était, a-t-il dit, imposé l'obligation d'exclure tout ce qui était déjà connu. Mais c'est là une erreur capitale de méthode. Quand on a sous la main de l'inconnu, la tâche consiste à le joindre au connu, à en faire un ensemble harmonieux, en avertissant dans les notes ou, au besoin, dans le texte, de ce qu'on a soi-même apporté et surtout des modifications qui en doivent résulter dans la trame acceptée de l'histoire. Croyez-vous donc que le lecteur qui vous aura suivi et étudié trouvera le temps ou la patience nécessaire pour recourir à tout ce qui aura été écrit avant vous sur votre sujet, et pour distinguer votre bien du bien d'autrui? Non, non, sachez-le, il faut mâcher les morceaux aux gens, si vous voulez qu'ils les avalent, sans quoi ils les rejetteront ou ne les porteront même pas à la bouche, aujourd'hui surtout que la masse chaque jour croissante des choses à apprendre fait un métier presque impossible du métier d'homme vraiment et sérieusement instruit.

Par sa faute, M. Cat s'est donc exposé à s'entendre dire qu'il ignorait les sources historiques dont l'exclusion lui a été reprochée. Bien lui a pris de pouvoir, au cours de sa soutenance, quand la parole lui était donnée et laissée, établir avec évidence qu'il connaissait fort bien tout ce qu'on l'accusait d'ignorer, en sorte que la critique fondamentale de la Faculté ne porte, comme je le disais plus haut, que sur la méthode. Le diable est que ce vice-là est presque rédhibitoire, ou qu'au moins il a tout gâté.

Le sujet de la thèse française (*Essai sur la province romaine de la Maurétanie césarienne*. 1891, E. Leroux, 314 p.) n'est pas pour nous d'un moindre intérêt. Possesseurs, en grande partie, du nord-ouest de l'Afrique, héritiers tardifs des Romains sur ces terres illustres, nous

ne pouvons voir d'un œil indifférent tant de travaux qui s'y rapportent et le font mieux connaître. Quand nous parcourons, dans le livre de M. Cat, la table des matières, nous y voyons qu'il va nous entretenir des limites de la province, du littoral, de l'orographie, de l'hydrographie, du climat, des productions naturelles, des habitants, qui en sont la principale. Nous nous réjouissons de faire avec lui le voyage pour lequel il nous embauche, à travers la petite Kabylie, la Kabylie du Djurdjur, la Mitidja, la capitale Césarée et ses environs, le littoral, les plaines de Sétif et de la Medjana, la région d'Aumale, le bassin du Chéliff, etc. Fatigués de la course, nous nous reposons dans l'étude de l'administration, de l'armée, des routes, dans celle surtout du caractère de l'occupation romaine en Maurétanie. Voilà, semble-t-il, un précieux *vade-mecum* pour tout administrateur, pour tout officier que la mère patrie envoie sur le sol algérien. Mais...

Hélas! oui, il y a un mais! Pour être utile, il faut qu'un tel livre soit au courant de la science, des découvertes les plus récentes, et l'on sait si nos compatriotes de là-bas travaillent avec passion pour mieux connaître et faire connaître ce beau pays qui devient si vite pour eux l'objet « d'une violent amour ». Or, M. Cat a eu le tort, le grand tort, qui, en d'autres circonstances, serait un mérite, de n'être pas pressé. Déjà depuis plusieurs années, il était en possession du visa de la Faculté. La Faculté avait reçu son manuscrit à correction, comme on dit à la Comédie-Française, mais dans un autre sens qui n'a rien à voir avec les enterrements de première classe. En homme consciencieux, il a pris son temps pour étudier mieux ce qu'il devait retoucher, et savez-vous le résultat? C'est que dans ce long intervalle, l'œuvre similaire de M. Tissot sur la province romaine d'Afrique a été complétée et qu'elle fournit désormais un terme de comparaison redoutable. C'est que les importantes découvertes archéologiques faites en Algérie pendant ces dernières années rendaient la tâche du candidat beaucoup plus ardue et plus complexe qu'au temps lointain où il présentait son premier manuscrit.

Qu'il y eût de la faute de l'auteur, cela ne paraît pas douteux. On a toujours tort de « lambiner », fût-ce pour le bon motif. Mais il pouvait se retourner vers la Faculté et lui dire : C'est toi qui m'as mis à mal. Que n'as-tu reçu mon manuscrit sans corrections! A ce propos, la Faculté aurait bien su que répondre; elle a fort sagement préféré se montrer bonne princesse, tenir compte à M. Cat de ses droits incontestables de priorité scientifique, et ne pas exiger de lui un état rigoureux de l'emploi de ses journées durant les années qui

se sont écoulées entre le manuscrit rendu et l'impression. Justice et générosité, c'est une belle devise.

Restait donc alors à juger la thèse en elle-même, dans ces conditions particulières de perspective. Elle a donné lieu, il faut bien le dire, à quelques critiques assez graves. La répartition des matériaux entre les trois parties inégales d'étendue et de valeur, géographie générale, topographie, administration, était-elle suffisamment rigoureuse ? N'y fallait-il pas voir un vice de composition ? Un certain nombre d'omissions et d'erreurs ont été signalées, comme dans toutes les thèses. Le candidat, avec une justesse d'esprit et une modestie de caractère auxquelles il convient de rendre hommage, a fait toutes les concessions, tous les aveux nécessaires, sans mauvaise humeur, sans impatience. Mais chaque fois qu'il croyait avoir raison contre ses juges, on le voyait relever la tête avec vaillance, défendre son œuvre avec entrain, avec des reparties vives et animées qui animaient aussi les argumentateurs, en sorte qu'elles sont devenues le condiment, l'agrément de la séance. Le savant, en M. Cat, n'apporte peut-être pas à ses travaux toute la rigueur qui conviendrait, mais le professeur en lui a toute la franchise d'une parole sincère et qui ne cherche jamais à faire illusion. Sur ces beaux rivages d'Algérie où le hasard l'a jeté, qu'il prenne racine, qu'il s'attache de plus en plus à nous faire bien connaître notre précieuse conquête. Un vaste champ est ouvert devant lui, que ses collègues n'exploreront pas tout entier. Il y a place, sur ces lieux, si favorisés de la nature, pour toutes les bonnes volontés.

P.

A PROPOS DES LECTURES CHOISIES
DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1)

Publier des *morceaux choisis* d'un auteur, c'est faire œuvre de science et de critique, mais de science discrète et de critique prudente. C'est ce qu'a parfaitement compris M. S. Rocheblave, qui a signé les *Lectures choisies de Jean-Jacques Rousseau,* récemment publiées par la maison A. Colin.

La méthode générale qui a présidé à ce choix est excellente. A peine aurons-nous à faire quelques réserves de détail qui ne prouveront qu'une chose, à savoir que M. Rocheblave est d'une pédagogie un peu plus timorée que la nôtre. Nous ne lui en faisons pas un reproche. Cette

(1) Ordonnées et annotées par S. Rocheblave, docteur ès lettres, professeur de rhétorique au lycée de Lakanal. Armand Colin et Cie, éditeurs.

méthode consiste à laisser, en apparence, l'auteur se présenter lui-même au lecteur. Pas de préface ambitieuse, pas de dissertations hors de propos, pas d'érudition inutile : une courte notice biographique qui nous donne, sans longueurs et sans phrases, un tableau d'ensemble de la vie de J.-J. Rousseau. Dans ce cadre net et de contours élégants et précis, il est désormais facile, pour l'élève, de *situer* ce que la lecture du livre lui apprendra sur les idées, les sentiments, les qualités et les défauts de l'auteur de l'*Emile* et du *Contrat social*. Ce travail lui sera facilité par de courtes et substantielles indications mises en tête des principaux extraits. Ces indications sont, la métaphore s'impose, le fil conducteur qui nous guidera dans notre voyage à travers l'œuvre du philosophe. Il n'y aura, pour ainsi dire, ni lacunes, ni interruptions, ni changements trop brusques. Comme il nous est toujours loisible de nous reporter soit à la notice, soit au tableau chronologique des œuvres de l'écrivain, placé en tête du volume, nous avons la pensée du grand homme, non point par fragments arbitrairement découpés, mais dans sa suite logique et vraie.

Plus vraie que nature. Car il y a, dans cette partie du travail de M. Rocheblave, un peu trop, peut-être, d'optimisme professoral. Rousseau n'est point si clair, ni si raisonnable que cela ; il est tout aussi sympathique, plus humain peut-être, et certainement plus difficile à comprendre. Certes, je ne demande pas qu'un livre fait pour les élèves leur révèle les troubles intérieurs et toute la partie passionnelle de l'âme qui se peint dans les *Confessions*, les *Dialogues* et les *Rêveries*. Je ne demande pas qu'on leur montre ses instincts de bonheur et d'amour, son cœur enfin, allant de Thérèse Levasseur à Mme d'Houdetot : inutile de leur parler de la nuit passée dans le jardin de l'amie de Saint-Lambert. Inutile aussi d'insister sur la sincérité initiale de ses plaidoyers, ou plutôt de ses réquisitoires antisociaux. Inutile de jeter le trouble dans leurs esprits sous le prétexte que l'édition critique des écrits de Rousseau est encore à faire, et que sa biographie est incomplète ou conjecturale sur plus d'un point. Mais il y a là une limite à déterminer, et, cette limite, je la déplacerais, je l'avancerais, je la mettrais plus près du domaine de la critique.

Il y a simplification et simplification. J'estime que celle qui est actuellement à la mode en matière d'enseignement ne vaut rien. Il ne faut pas donner à tout une facilité et une clarté illusoires et décevantes. Où il y a doute et complexité, il faut avouer ce doute, il faut indiquer cette complexité. On a l'air de vouloir que tout soit parfait chez les auteurs classiques. La trop fameuse théorie de M. Nisard sur les écrivains du XVIIe siècle est bien coupable. Elle a inspiré à nombre de critiques, qui ne soupçonnent guère ni leur mal, ni l'origine de leur mal, une très fausse conception de la vérité morale, littéraire, philosophique. Ils exigent qu'elle sorte, instantanément, par un éclat subit, du pauvre cerveau des penseurs. Ils lui demandent la rigoureuse progression du syllogisme, le développement sévère d'un théorème ; ils regardent minutieusement s'il n'y aurait pas, dans la conclusion, quelque chose de plus que dans les prémisses. Ils examinent de près le point de départ, et ils lui en veulent de n'être pas le point d'arrivée. La vérité est l'image exacte de la vie, où l'être parfait ressemble si peu à l'embryon, de la vie qui admet les plus étonnantes, les plus mystérieuses métamorphoses. La logique n'est qu'une partie, et la moindre peut-être, de la vérité.

Je parle des moralistes, je parle de ceux qui écrivent sur les choses de l'âme et du cœur, pour le cœur et pour l'âme. Je parle de Jean-Jacques Rousseau. On sait l'anecdote du « discours qui a remporté le

prix à l'Académie de Dijon en l'année 1750 sur cette question, etc... Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs » (titre exact. éd. Mussy-Pathay, vol. IV). Est-ce Diderot dans la prison, est-ce son génie intime sous le chêne de Vincennes, est-ce un heureux calcul qui lui inspira la thèse qu'il voulut choisir? on a commenté, torturé, accusé, défendu, incriminé les textes de Rousseau, de Marmontel et de la Harpe. Les amis de Rousseau ont voulu justifier Rousseau : ils l'ont justifié, puisqu'ils le désiraient. Rien n'est plus facile pour un éditeur dévoué. Mais voici qui est plus grave. Il y a quelques années M. Alexeieff avait publié, en russe, deux livres sur un manuscrit qui aurait été le manuscrit initial du *Contrat*. Or, ce manuscrit différait de la rédaction définitive. Toutefois, le public français ignora à peu près cette découverte tardive. M. Bertrand, professeur à la Faculté des lettres de Lyon, vient de la mettre en lumière, par une communication à l'Académie des sciences morales, et par un ouvrage dont la *Revue* a rendu compte. Que Rousseau ait détruit le manuscrit des *Institutions politiques*, c'est fort douteux, pour la bonne raison qu'on n'a aucune preuve qu'il ait existé. Mais ce qui est certain, c'est qu'il y a, pour le *Contrat*, un texte antérieur d'environ six ans à la publication, et notablement différent de celui auquel s'arrêta l'auteur. Il y a plus encore. Pour qui lit avec attention et de près, dans les *Confessions*, tout ce qui se rapporte au séjour de Rousseau chez les d'Epinay, à Montlouis, et chez les Luxembourg, il est facile de voir que certains passages de l'*Emile* et l'esprit général de la *Nouvelle Héloïse* sont en contradiction formelle avec la doctrine de l'homme qui avait pris pour devise *vitam impendere vero*. Dès lors, je vous le demande, quel est le vrai Rousseau? Est-ce le Rousseau à la perruque simplifiée, au jabot veuf de dentelles, est-ce le Rousseau copiste, est-ce le réformateur impitoyable, le Platon genevois qui a écrit cette âpre République, le *Contrat?* Ou bien est-ce le Rousseau qui fondait en larmes, qui pleurait comme un enfant quand M. de Luxembourg daignait accompagner à pied l'ami Coindet, un bien mince personnage? Ou bien encore, est-ce l'homme qui n'ayant jamais possédé de femme selon son cœur, sut se créer, dans cette oasis de Montmorency, à quelques lieues de Paris, à quelques pas de sa gouvernante, les types immortels de Julie et de Claire, bref, ce monde idyllique de la *Nouvelle Héloïse*, qui est bien la vision de la vie et de la passion la plus optimiste, la plus bienveillante, la plus « bonne » que je connaisse. Quel est le vrai Rousseau ?

La réponse est trop facile : le vrai Rousseau, c'est tout cela, et bien des choses de plus encore. Le vrai Rousseau, c'est tout un monde. Suisse de naissance, il est et reste *citoyen*. Né protestant, il ne perd ni le culte de l'Evangile, ni le souci de la morale. Remarquez qu'il n'est pas impie, et qu'il a, sur Dieu, des idées fort timides. Poète par le cœur et par le don des larmes, il a des effusions qui se répandent sur la pervenche, sur les femmes, sur les fantômes aimés, des tendresses qui s'épanchent, suivant l'occasion sur le mendiant, le paysan français, et ce bon M. de Luxembourg. Ouvrier suisse, il reste gauche, embarrassé devant les personnes d'un certain rang, timide ou hardi jusqu'à l'impolitesse, toujours exagéré, toujours tendu. C'est un parvenu qui crie orgueilleusement qu'il est parvenu, ou qui le laisse maladroitement lire sur son visage. Très féminin, et intimement amoureux de certaines élégances, très sensible aux harmonies extérieures, — qui révèlent ou contrefont les habitudes exquises du cœur, — il écrit le *Devin de village*, sent vivement la musique, et n'est point insensible à l'atten-

tion des marquises qui viennent de se poudrer à cette toilette dont Saint-Preux dit tant de mal. Que dis-je? il aime ces élégances jusqu'à les pénétrer, à les comprendre, et à nous en laisser l'expression juste, le pastel délicat dans des pages très mondaines de son roman d'amour. Il a de l'esprit, et du meilleur, et du plus fin (pas toujours, mais assez souvent) en imagination. Il a l'esprit de l'escalier, on l'a trop dit; mais il a aussi celui de la table de travail, celui du bureau de rédaction. Déjà! — Mais vous poudrez Rousseau, vous en faites le pastel, vous aussi.

— Ce n'est pas tout. Cet homme est avant tout un plébéien. M. Faguet a vu très juste : c'est là le trait principal de ce caractère, le centre vivant de cette âme, complexe comme toutes les âmes sincères, le rameau dur et noir, et épineux autour duquel viennent se placer, en végétation prestigieuse, les mille cristaux éblouissants en lesquels se forment ses idées, ses sentiments, ses rêves, ses tendresses, ses noires amertumes et les affirmations forcenées de sa logique de plébéien. Ce parvenu, cet ancien apprenti, ce converti de Turin, ce domestique qui reprend ses maîtres sur une faute de français, cet hôte de la belle étoile, ce protégé de Mme de Warens, hélas, a beaucoup souffert (et qui n'a pas souffert!), mais, le jour où il a eu la gloire, où il aurait pu avoir la fortune, il n'a point rompu avec son passé, il ne s'est pas tourné définitivement du côté des élégances et de la richesse; il n'a point été gagné par la vie brillante et frivole, par la fortune facile des philosophes. La souplesse habile de Grimm le dégoûtait. Il est resté peuple.

Je ne nierai point la part que dût avoir, en cette attitude raide et tendue, l'amertume depuis longtemps accumulée et l'orgueil souvent froissé, toujours inquiet. Rousseau fut homme, autant, sinon plus qu'apôtre. Mais il n'en est pas moins vrai que cette attitude, que cet apostolat furent uniques dans ce siècle où brillèrent, où régnèrent les parvenus de la pensée. Il resta peuple, suivant le mot si profond de La Bruyère. Nul n'eut, comme lui, le sens de l'individualisme et des droits de chacun. Le « tandis que moi, morbleu » de Figaro, généralisé et formulé en manière de doctrine, explique toute la politique de Rousseau. Il a, excellemment, l'intuition des exigences, légitimes ou non, de l'amour-propre individuel et personnel, de l'amour-propre de l'homme et du citoyen. Etudiez sa conception de l'état de nature : elle converge tout entière vers ce sentiment. Examinez les motifs de sa haine contre la forme de la société contemporaine à lui : tous s'expliquent par une blessure de ce sentiment. Voyez tous les détails de la constitution qu'il imagine : ils sont tous faits pour ce sentiment, dont le dogme de la majorité, et celui, chose plus étonnante, de l'Etat souverain, ne sont que les expressions rigoureuses et non atténuées.

On dit que Rousseau fut égalitaire. Le mot est faux ou faible. Il fut *personnel* à l'excès; il a de sa *personnalité* un sentiment si aigu, si exigeant, que ce sentiment protège avec jalousie même la personnalité des autres. Le fond de sa doctrine, en morale comme en politique (et en littérature) est le *personnalisme*. Que ce principe ait abouti à une sorte de socialisme (qu'il n'a point poussé, ni développé), je ne le nie pas, mais ce principe est bien ce que nous l'avons défini.

Voilà, en partie, pourquoi Rousseau, de tous les écrivains de cette époque, est le plus moderne, le plus contemporain. Je me trompe, c'est l'écrivain de demain. M. Rocheblave, dans son excellente notice, constate que sa popularité a grandi pendant ces dix dernières années, tandis que celle de Voltaire a diminué. La faute ou le mérite, en est-il

au groupe de critiques qui ridiculisent « l'esprit voltairien », « l'esprit de Béranger », en haine de ce que M. Rod appelle le matérialisme de conseil municipal? Il ne semble pas que cette cause ait été la seule à agir, et le mouvement des idées politiques et sociales, la marée montante des progrès de l'idée démocratique élève avec elle l'auteur du *Contrat social*, qui émerge, et la domine toujours.

De là, dans l'œuvre de Rousseau, toute une partie trouble, tumultueuse, pleine de fluctuations et de remous, que, seule, une analyse minutieuse et flexible, et très longue, pourrait exprimer avec précision et éclairer d'une lumière parfaitement égale. Nous ne pouvons que l'indiquer ici, et que répéter qu'elle est sinon tout Rousseau, du moins, le meilleur de Rousseau, ce qui fait qu'il est lui, et non pas Diderot, et non pas Grimm, et non pas Duclos, et non pas un philosophe quelconque du XVIIIe siècle.

A condition d'y mettre un peu de complaisance, on peut dire que Rousseau a la valeur et l'importance d'un symbole; il est le symbole des temps nouveaux; il est, tout au moins, le précurseur de notre curieuse époque, où l'instinct moral, invinciblement égalitaire et démocratique, lutte avec le double égoïsme de l'intelligence et du sens esthétique. Il est la justice individuelle, c'est-à-dire la justice sociale, prenant conscience d'elle-même, s'affirmant contre les préjugés sociaux, ou contre l'état social, et même (d'où le grand scandale du parti des philosophes, voir la lettre bien connue de Voltaire, 30 août 1755) contre le règne de l'intelligence, de l'esprit et de l'art, ces autres fondements de l'inégalité dont souffre à en saigner le *personnalisme* de Rousseau. Il a posé le grand problème, mais sans le résoudre, sans même remonter, en vertu de cette analyse géométrique qui s'applique aux sciences sociales comme aux sciences mathématiques, sans même remonter, dans la série de ses conditions plus ou moins immédiates, au delà des conditions politiques.....

Voilà Rousseau. Si Rousseau n'est pas cela, s'il n'est qu'un prêcheur de morale assez ampoulé, mieux vaut donner à lire aux élèves Bossuet ou Bourdaloue. On n'aura rien à dissimuler, rien à voiler, rien à cacher sous le vernis des précautions oratoires classiques.

Ce n'est pas tout à fait ce Rousseau-là que M. Rocheblave révèle aux écoliers pour qui son livre est fait si habilement, si intelligemment. Peut-être a-t-il raison, et les amis de Rousseau aiment-ils mieux voir entre les mains des élèves leur auteur aimé, même atténué de la sorte, comme un virus qu'on redoute, que de ne l'y pas voir du tout. Le vin généreux, et qui sent le terroir, garde toujours quelque chose de sa saveur, et porte au cœur une généreuse chaleur, quoique mélangé à un vin plus neutre.

***

Je m'aperçois que les quelques critiques de détail que j'avais annoncées deviennent presques inutiles. A quoi bon, en effet, indiquer dans la genèse psychologique des œuvres du maître, les causes de trouble dont nous avons dit quelques mots, puisqu'on omet ce qu'il y a de plus troublant, de plus révolutionnaire dans sa puissante morale?

Avons-nous le droit, maintenant que nous avons constaté chez l'auteur ce sage parti pris, de nous étonner qu'il mette dans son chapitre *Belles-Lettres et Musique* des morceaux intitulés : *La civilisation a corrompu les mœurs; Eloge de la barbarie; L'origine de l'inégalité parmi les hommes*? Je ne sais, ni n'ai besoin de savoir quelle fut, pen-

dant cette spirituelle attribution, la pensée de M. Rocheblave. Il est probable que si Bayle avait trouvé chez quelque érudit pamphlétaire du XVIe siècle, une répartition ainsi faite, il eût approuvé *in petto* l'habile *démarqueur*. Diderot et les encyclopédistes faisaient ainsi, quand ils sentaient leur conscience embarrassée par leur prudence. Peut-être l'excellent éditeur ne s'attendait-il guère à voir Bayle et Diderot en cette affaire? Du quel cas nous nous excusons. Mais alors, c'est donc une malice contre ce sauvage de Jean-Jacques, dont les hardiesses sont présentées comme de curieux spécimens de style, sous la rubrique: — emphase, lieux communs, invective et autres instruments oratoires? Gardons-nous de nous perdre en conjectures.

Passons au chapitre III, *la Société et les Mœurs*. Sur quinze numéros, deux tout au plus (le faux luxe, les montagnons) sont de Rousseau réformateur. Le reste est du Rousseau mondain ou idyllique.

Chapitre IV : La nature, l'Arcadie de Rousseau. Chapitre exquis, très étendu. Rien à dire des chapitres V et VI (Education et Instruction, Morale et Religion): ils sont d'un très bon choix. Mais le chapitre VII, Politique et Polémique! C'est le moins étendu! et c'est apparemment le principal!

Je pressens ce qu'on peut me répondre: étant donné le point de départ de l'auteur du Recueil, cette inégalité est le fait d'une logique inattaquable. Je le sais, et je n'hésite pas. Mais tout en reconnaissant les mérites de ce Recueil, où l'on peut lire Rousseau plus commodément que dans Rousseau lui-même (édition Musset-Pathay ou Auguis), tout en louant son ingénieuse disposition, et l'excellence de sa méthode et de sa mise en œuvre, tout en déclarant qu'il est très classique, je regrette qu'on ait mesuré trop parcimonieusement à nos élèves cette forte nourriture, ce pain amer, mais loyal, pétri d'un levain généreux. Ce Rousseau, trop atténué, n'est pas destiné, c'est trop visible, à l'éducation d'Emile. Il est neutre et indécis, comme tant d'autres choses le sont encore chez nous, dans notre Université.

EMILE CHAUVELON.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1891

SUJETS DES COMPOSITIONS

(*Fin.*)

AGRÉGATION D'ALLEMAND

Thème allemand.

Je divise les hommes éminents en deux parts, l'une qui arrange le présent, et l'autre qui prépare l'avenir. L'une succède toujours à l'autre. Après les penseurs, souvent méconnus et la plupart du temps persécutés, viennent des hommes forts qui réalisent le rêve des grands hommes et l'appliquent à leur époque. Pourquoi ceux-là, dira-t-on, ne sont-ils pas grands eux-mêmes, puisqu'ils joignent à la force de l'exécution l'amour et l'intelligence des grandes idées? C'est qu'ils ne sont point créateurs; c'est qu'ils arrivent au moment où la vérité, annoncée par les penseurs, est devenue évidente pour tous, à tel point que les masses consentent, que tous les esprits avancés appellent, et qu'il ne faut plus qu'une tête active et un bras vigoureux pour organiser. L'obstacle au succès immédiat des penseurs et à la gloire durable des applicateurs, c'est l'absence de foi au progrès et à la perfectibilité. Faute de cette notion, les institutions ont toujours été incomplètes, défectueuses, et forcément de peu de durée. L'homme fort a voulu toujours se bâtir des demeures pour l'éternité, au lieu de comprendre qu'il n'avait à dresser que des tentes pour sa génération. A peine avait-il fait un pas, grâce aux grands hommes du passé, que, méconnaissant les grands hommes du présent, les traitant de rêveurs ou de factieux, il asseyait sa constitution nouvelle sur des bases prétendues inamovibles, et croyait avoir construit une barrière infranchissable. Mais le flot des idées, montant toujours, a toujours emporté toutes les digues, et il n'y a plus sur les bancs un seul professeur ni un seul écolier qui croient à la perfection de la république de Lycurgue.

Le jour où la notion du progrès sera consacrée comme principe fondamental de toute législation sur la terre, où la loi ne sera plus considérée comme un poteau de mort autour duquel il faut accumuler les cadenas et les chaînes pour enserrer les hommes, mais comme un arbre de vie dont la sève, entretenue avec soin, doit toujours pousser des branches nouvelles pour abriter et protéger l'humanité, ce jour-là les institutions seront revêtues d'un caractère durable, parce que l'essence même de la loi sera le renouvellement perpétuel des formes. Alors il ne sera plus nécessaire qu'une loi tombe en décrépitude et

devienne odieuse ou absurde au point d'être violemment abrogée au milieu des convulsions sociales. Toute loi sera développée, continuée, perfectionnée, et, par là, éternelle dans son essence. Les formes successives qu'elle aura revêtues en traversant les siècles pourront être enregistrées dans les archives de la famille humaine et gardées avec respect comme les monuments du passé, au lieu d'être lacérées et foulées aux pieds dans un jour de colère comme des prétentions tyranniques et des obstacles injustes. Quand ce jour, dont nous saluons l'aube dans notre pensée, sera venu pour nos descendants, cette vaine distinction des hommes forts et des grands hommes, des penseurs et des réalisateurs, des philosophes et des administrateurs, s'effacera comme un rêve des ténèbres.

George Sand. (*Quelques réflexions sur J.-J. Rousseau.*)

Version allemande.

Herder ist eine der schönsten geistigen Erscheinungen, die unsere Zeit aufzuweisen hat. Seine kleinen lyrischen Gedichte sind voll tiefen Sinnes und in der Zartheit der Sprache und der Anmuth der Bilder die Lieblichkeit selbst. Besonders weiss er das Geistige unnachahmlich schön, bald mit einem wohlgewählten Bilde, bald mit einem sinnigen Worte in eine körperliche Hülle einzuschliessen, und ebenso die sinnige Gestalt geistig zu durchdringen. In diesem symbolischen Verknüpfen des Sinnlichen mit dem Geistigen gefiel er sich auch selbst am meisten, bisweilen, obgleich selten, treibt er es bis ins Spielende. Eine seiner grossen Eigenschaften war es auch, fremde Eigenthümlichkeiten mit bewunderungswürdiger Feinheit und Treue aufzufassen. Dies zeigt er in seinen Volksliedern und in der « Geschichte der Menschheit ». Ich erinnere mich z. B. aus der letzten der meisterhaften Schilderung der Araber. Herder stand im Umfang des Geistes und des Dichtungsvermögens gewiss Göthe und Schiller nach, allein es war in ihm eine Verschmelzung des Geistes und der Phantasie, durch die er hervorbrachte, was beiden nie gelungen sein würde. Diese Eigenthümlichkeit führte ihn zu grossen und lieblichen Ansichten über den Menschen, seine Schicksale und seine Bestimmungen. Da er eine grosse Belesenheit belass, so befruchtete er seine philosophischen Ansichten durch dieselbe, und gewann dadurch den Reichthum von Thatsachen für seine allegorischen und historischen Ausführungen. Er war Philosoph, Dichter und Gelehrter, aber in keiner einzigen dieser Richtungen wahrhaft gross. Das lag auch nicht an zufälligen Ursachen, an Mangel gehöriger Uebung. Hätte er einen dieser Zweige allein ausbilden wollen, so würde es ihm nicht gelungen sein. Seine Natur trieb ihn nothwendig zu einer Verbindung von allen zugleich hin, und zwar zu wahrer Verschmelzung, wo jede dieser Richtungen, ohne ihre Eigenthümlichkeit zu verlassen, doch in die der andern einging, und da doch dichtende Ein bildungskraft seine vorherrschende Eigenschaft war, so trug das Ganze, indem es die innigsten Gefühle weckte, immer einen doppelt stark anziehenden Glanz an sich. Diese Eigenthümlichkeit bringt es aber auch freilich mit sich, dass die Herder' schen Raisonnements und Behauptungen nicht immer die eigentlich gediegene Ueberzeugung hervorbringen, ja dass man nicht einmal das recht sichere Gefühl hat, dass es seine eigene recht feste Ueberzengung war, die er aussprach. Beredsamkeit und Phantasie leihen leicht allem eine willkürliche Gestalt. Von der Aussenwelt entlehute er nicht viel. Sein

Aufenthalt in Italien hat ihn fast um nichts bereichert, da Göthen der seinige so reiche und schöne Früchte getragen hat. Herder's Predigten waren unendlich anziehend. Man fand sie immer zu Kurz und hätte ihnen die doppelte Länge gewünscht. Aber eigentlich erbaulich waren die, welche ich gehört habe, nicht; sie drangen wenig ins Herz.

W. von Humboldt. (*Briefe an eine Freundin.*)

Composition allemande.

Winckelmann's Einfluss auf Gœthe.

Composition française.

Je me suis souvent demandé pourquoi l'allemand n'avait de forme, de style, de beauté qu'en vers. Serait-ce que la faculté de rejeter le verbe à la fin de la phrase, faculté dont la prose, naturellement, use plus que la poésie, favorise la longue période et l'alourdit ? Mais les Latins, qui avaient la même faculté, ont pourtant su écrire. Ou faut-il mettre la faute sur le compte d'une autre facilité, celle de séparer du verbe la préposition qui en fixe ou en achève le sens ? Ou bien, enfin, faut-il accuser le seul manque de goût de nos voisins ? Resterait à expliquer comment le même écrivain peut être exquis en vers et balourd en prose. Quoi qu'il en soit, tel est le fait.

Edmond Scherer.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ALLEMANDE

Thème allemand.

Le lendemain, nous continuâmes à nous élever toujours de plus en plus et nous arrivâmes au pied du Dovrefield. Nous rencontrâmes ce jour-là le monument d'une victoire remportée par les Norvégiens sur un corps écossais commandé par un capitaine Saint-Clair, au service de la Suède. Ces Écossais furent écrasés dans cette vallée par des rochers que leurs ennemis firent rouler sur eux du haut des montagnes. Une croix de pierre est placée au lieu où ils ont péri. Il existe sur cet événement une ballade devenue populaire; nous nous la fîmes chanter par un paysan pour en connaître l'air. On ne se serait pas douté qu'il eût été fait pour un chant de triomphe, tant il était languissant et triste. Il en est de même de tous les chants populaires du Nord; bien que souvent les paroles expriment la gaieté ou un sentiment vif, la mélodie en est toujours traînante et plaintive: c'est que le caractère de la musique nationale ne traduit pas telle ou telle disposition passagère, mais le fond même de l'âme d'un peuple. Or la tristesse est le véritable caractère du Nord; on l'y retrouve partout: dans le silence et la grandeur de la nature, dans le morne regard de l'homme, dans sa démarche lente et son chant plaintif, dans les brumes de la mer, dans les longues nuits et les longs crépuscules. Il m'est arrivé par moments d'avoir un sentiment bien profond et bien intime de cette tristesse septentrionale, quand, m'éloignant un peu de mes compagnons, j'allais m'asseoir sur un sapin renversé et que je promenais mes regards sur une étendue immense et silencieuse. Je restais ainsi longtemps sans qu'aucun mouvement, aucun son, vins-

sent m'arracher à ma rêverie, et cependant le bruit le plus léger se fait entendre dans le calme universel : c'est un petit oiseau qui se plaint faiblement dans les airs, ou le cri d'un corbeau caché dans un nuage, ou un coup de rame au loin sur un lac solitaire.

J.-J. Ampère.

Version allemande.

Friedrich der Zeweite gehört zu den originellsten und geistreichsten Schriftstellern des damaligen Deutschlands. Seine Gedichte und Briefe sind lebendige Abdrücke einer unvergleichlichen Persönlichkeit; sein « Antimachiavell » stellt ein neues Fürstenideal voll sittlicher Hoheit auf; seine Geschichtswerke nehmen in der Historiographie aller Zeiten und Völker einen hohen Rang ein. Selten hat sich eine so umfassende Kenntnisz der Thatsachen auf allen Gebieten der Politik und Verwaltung mit einer so rücksichtslosen Wahrheitsliebe, einer so philosophischen durch Vergleichung und Verallgemeinerung geschulten Durchdringung des Stoffes, und einer so fortreiszenden in Schilderung der Zustände, Charakteristik der Personen, Erzählung von kriegerischen und friedlichen Maszregeln gleich vorzüglichen Kunst der Darstellung verbunden. Nie hat ein König so unparteiisch über seine Vorfarhen, ein Staatsmann und Feldherr so offen über die Motives seines Handelns, so unbefangen über seine Fehler gesprochen.

Wie gering ist Cäsars Schriftstellerei neben seinen Thaten! Wie klein der Ausschnitt einer ruhmvollen Existenz, der in seinen Kriegsberichten steckt! Wie vorsichtig zugestutzt diese Kriegsberichte selbst! Cäsar bleibt auch in seinen Schriften immer Politiker. Friedrich der Grosze ist zugleich ein handelnder und ein betrachtender Mensch, in beiden Sphären ausgezeichnet, an beiden mit ganzer Kraft betheiligt; und Alles was der König weisz und kann, stellt er dem Historiker zur Verfügung.

In schrecklichen Situationen wie am Anfang des siebenjährigen Krieges sieht er sich im Geiste dem Unglück erliegen; die düstersten Stimmungen werden laut. Er hat erlebt und erduldet was kein Mensch jener Zeit; seine Poesien, seine Briefe legen davon Zeugnisz ab.

Er nennt sich gern einen Schüler Epicurs; in Wahrheit hat die stoische Lebensansicht seinen Charakter geformt. Er verschlosz sich nicht finster gegen die Freuden des Lebens; Heiterkeit ist die Luft, in der er am liebsten athmet. Aber aus den Lehren der Staastamm sein hohes Pflichtgefühl und sein fester Entschlusz, das Unglück des Vaterlands nicht zu überleben.

Wilhelm Scherer. (*Geschichte der deutschen Literatur*, p. 417, 418.)

Composition française.

Montrer, par quelques exemples empruntés aux deux syntaxes, quel profit nos élèves peuvent retirer d'un enseignement raisonné de la langue allemande, pour la connaissance grammaticale de leur propre langue.

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL
(Section des sciences mathématiques.)

Composition de mécanique.

Sur une même verticale sont trois points absolument fixes A, B, C.

Autour de ces trois points sont articulées trois tiges AE, BE, CE, qui s'articulent entre elles à leur extrémité commune E.

En E est suspendu un poids P.

Les tiges sont de même nature et s'allongent ou se raccourcissent proportionnellement à leur longueur et à leur tension ou compression.

On considérera les variations de longueur des tiges comme des infiniment petits du premier ordre et on négligera les infiniment petits du second ordre.

On suppose qu'avant l'application du poids P la tige BE est horizontale ; elle a 2 mètres de long, la distance AB est égale à 2 mètres et la distance BC à 1 mètre.

Une barre, de même nature que les tiges, ayant 1 mètre à l'état naturel, s'allonge de 1 centimètre sous l'action d'un poids de 1,000 kilogrammes.

Le poids P est égal à 500 kilogrammes.

On demande de calculer à 1 kilogramme près les tensions ou compressions des tiges et de calculer à 1 millimètre près les projections horizontale et verticale du déplacement du poids E après l'application du poids P.

On commencera par démontrer que si α, β, γ désignent les variations respectives des longueurs des tiges AE, BE, CE, on a

$$\sqrt{2}\,\alpha + \sqrt{5}\,\gamma = 3\,\beta.$$

N. B. On ne tiendra pas compte du poids des tiges.

Composition d'algèbre et de trigonométrie.

On connaît la surface S d'un triangle ainsi que les rayons R et r des cercles circonscrit et inscrit.

1° Former l'équation qui donne les tangentes des demi-angles aux sommets de ce triangle.

On trouvera, en désignant par x l'une de ces tangentes,

$$Sx^3 - r(4R + r)x^2 + Sx - r^2 = 0.$$

2° R et r étant donnés, entre quelles limites doit être compris S pour que le triangle soit possible ?

Si l'on pose $D^2 = R(R - 2r)$, on trouvera

$$\frac{(R+D)^3(R-D)^2(3R-D)^3}{16R^4} > S^2 > \frac{(R-D)^3(R+D)^2(3R+D)^3}{16R^4}$$

3° On donne $R = 8$ et $r = 3$, trouver les côtés du triangle de surface minimum et aussi ceux du triangle de surface maximum.

Composition de géométrie descriptive.

Dans le plan vertical de projection est tracée une verticale D qui occupe le milieu de l'épure; autour de cette droite tourne un cercle C de rayon c, tangent au plan horizontal de projection, situé dans un plan parallèle au plan vertical de projection, à une distance b en avant de ce plan; de plus le centre de ce cercle est à droite du plan vertical de profil mené par D, et à une distance a de ce plan.

1° Mettre cette surface en projection;

2° Prouver que par chaque point M de cette surface il passe deux cercles C, C_1 tracés sur elle, dont les plans sont verticaux. En conclure que toute sphère menée par un cercle générateur C est tangente en deux points à la surface;

3° Prouver que sur chaque cercle générateur C il existe un couple de points réels P, P' situés sur une même verticale, et qui sont tels que le plan tangent en chacun d'eux à la surface enveloppent un cône de révolution;

4° On demande de construire l'intersection de la surface avec un des plans tangents à ce cône, perpendiculaire au plan vertical de projection. Rabattre cette intersection sur un plan horizontal.

Données en centimètres:

$$a = 5, \quad b = 6, \quad c = 3.$$

Une rédaction détaillée doit accompagner l'épure; toutes les méthodes sont admises.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ESPAGNOLE

Thème espagnol.

COUP D'ŒIL SUR L'ESPAGNE

Les montagnes, dépouillées de forêts, n'y amassent plus les nuages et les pluies. Les plaines et souvent les vallons sont en proie à la sécheresse. Partout, il est vrai, où l'art rencontre des eaux fertilisantes, il en profite avec un succès prodigieux pour demander des récoltes à la terre. Mais auprès de ces riches campagnes sont des déserts immenses où l'œil se perd et la pensée s'attriste, en embrassant de toutes parts l'espace aride et solitaire. Quand on s'élève sur le sommet de quelques-unes des nombreuses montagnes qui traversent l'Espagne, on n'a-

perçoit, sous un ciel presque toujours ardent, que des plateaux incultes et des pentes nues, dont rien de vivant ne coupe l'uniformité.

Seulement, au fond des vallées serpente au loin une rivière ou un ruisseau, entouré d'une lisière de verdure, où l'on suit comme à la trace les moissons, les plantations et les habitations des hommes. Une carte enluminée, présentant la forme de tous les bassins, les eaux avec une teinte d'azur, et leurs bords avec une teinte verte plus ou moins large, serait un tableau fidèle où l'on pourrait reconnaître l'état réel de ce territoire, qui, à peu près égal en surface à celui de la France, ne contient cependant et ne nourrit qu'une population à peine égale au tiers de la nôtre.

On embrasserait d'un coup d'œil les veines et les artères de ce grand corps qui manque d'embonpoint, mais qui a encore des nerfs et des muscles, si l'on ose employer une telle comparaison, et dont la structure présente une charpente taillée pour la grandeur et la force.

Maréchal SUCHET.

Version espagnole.

DOMINIO DE LA RAZÓN DEL HOMBRE

La majestad de los elementos no ha podido exentarse de su imperio. Al entendimiento humano sirve la tierra, ya pechera, tributándole el fruto de tan innumerables labores, ó ya sosteniendo el peso de tantas ciudades, para cuya fábrica ve navegar sus cerros en pedazos, y en cuyo ornamento ve en estatuas mentir vidas sus mármoles. Las aguas en su obediencia atienden á la tarea de oficios mecánicos, ó moliendo las semillas, ó aserrando árboles, ó llevando maderas á cuestas, aprendiendo á servir por su albedrío en los ríos las crecientes, en el mar las borrascas. El mandó trabajar al aire en las bombas, y le enseñó á que su fuga, para evitar el vacuo, sacase tras sí las aguas volando sin sentir su peso. El le aprisionó en los fuelles, para multiplicar el fuego, y animar en incendio una chispa : le recogió en las velas, para que cuanto más le detuviesen, llevase más velozmente sus bajeles. Al fuego, que no se deja tratar, que como monarca de todos, tiene su trono confin con las estrellas, le halló escondido en las entrañas del pedernal, y hizo que concibiese de él llamas la yesca, con que contradice las tenieblas de la noche, y suple las ausencias del sol. Disimuló en menudo polvo sus impaciencias, y aprisionó su ímpetu en los cañones de metal, que con truenos y relampagos imitan los enojos de las nubes. Con él burló las defensas de las armas y de las murallas : hizo que por la puntería diesen más muertes los ojos que las manos, y pasó la gloria del valiente al certero; y á tan severo y desapiadado elemento hizo juglar y occasión de risa en las fiestas, atándole en un papel.

F. DE QUEVEDO.

Composition française.

Exposer comment on peut indiquer aux élèves les différences essentielles entre la construction française et la construction espagnole.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 297.10.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 16.

CHRONIQUE

Il nous faut saisir au passage tout ce qui se dit et s'écrit sur les questions d'enseignement; là même où nous sommes obligé d'insister sur la critique et où nous n'adoptons qu'incomplètement les idées des auteurs, il nous reste à remplir une tâche qui n'a rien que d'agréable : constater l'importance que la question de l'enseignement secondaire prend de plus en plus dans les préoccupations du public.

Voici deux brochures qui nous ramènent aux deux questions les plus considérables de notre temps en matière d'enseignement secondaire. L'une (1), publiée par M. J.-E. Rigolage, principal du collège de Saumur, traite de l'internat et propose un moyen de le supprimer; l'autre (2) renferme un discours prononcé par M. J.-P. Durand

(1) J.-E. Rigolage, *Projet d'organisation des écoles pratiques d'enseignement secondaire.* 4e partie : *Éducation.* Paris, Delagrave, 1891.

(2) J.-P. Durand (de Gros), *l'Instruction secondaire*, discours. Paris, Félix Alcan, 1891. La publication est antérieure au discours de M. Fabié.

(de Gros) au banquet de l'Association des anciens élèves du lycée de Rodez. Ce discours a été publié par les amis du savant auteur des *Essais de physiologie philosophique* et des *Origines animales de l'homme;* c'est un plaidoyer en faveur des études classiques, et les éditeurs, sans vouloir aucunement prendre parti, ont jugé que sa publication pouvait être utile au moment où un autre Aveyronnais, M. Fabié, professeur de l'enseignement spécial, était chargé de prononcer le discours d'usage à la distribution des prix du concours général; rendons hommage à ce sentiment de patriotisme local.

M. J.-E. Rigolage propose de supprimer l'internat et de le remplacer par le régime tutorial; l'idée n'est pas nouvelle, et elle a de puissants patrons; remarquons cependant qu'elle a, jusqu'ici, gagné peu de partisans et que l'application n'en a nulle part été faite d'une façon concluante. Puisqu'elle se présente une fois de plus, revenons-y. « Mes quatre-vingt-dix pensionnaires, » dit M. J.-E. Rigolage, « sont surveillés par trois maîtres répétiteurs. Je mettrais trois « tuteurs à leur place. Je confierais à chacun d'eux trente pension- « naires, et, si les circonstances me permettaient de réaliser entiè- « rement mon projet, je leur ferais construire, d'après mes plans, « trois villas ou maisons tutoriales. Pour le cas où l'on parviendrait « un jour à réunir à Saumur de huit à neuf cents élèves, il faudrait « trouver au maximum une trentaine de tuteurs, et l'objectif serait « de les installer dans autant de villas, dont l'ensemble formerait « une ville écolière dans le genre de celle que M. Pallu avait pro- « jeté d'édifier au Vésinet. » « Les élèves, une fois rentrés chez leurs « tuteurs, n'auront jamais, sous aucun prétexte, ni devoir à compléter, ni leçons à apprendre en dehors de l'école. »

Quels seront les tuteurs ? « Il sera facile de les trouver, » répond l'auteur, « s'il est bien entendu qu'on les cherchera non seulement « dans les familles universitaires, mais encore parmi les fonction- « naires de tous ordres, et parmi toutes les personnes honorables « qui pourront se présenter; s'il est bien entendu aussi qu'ils n'au- « ront à enseigner qu'une seule chose à leurs élèves : celle de vivre « honnêtement. » « En effet, » ajoute-t-il, « on ne demandera aux tuteurs « qu'une collaboration raisonnable. Délivrés de la pénible tâche de « surveiller le travail de leurs pupilles, laissant aux professeurs le « soin de les instruire et de les faire travailler, ils n'auront à se « préoccuper que de leur santé, de leur bien-être, de leur moralité, « en un mot, de leur *éducation* proprement dite. Ils veilleront à la « formation du *caractère* et de la *volonté* de leurs pupilles, en prenant

« mille précautions pour ne les point déformer ni les amoindrir. »

En résumé, au lieu de nos grands internats, on nous propose d'établir de petits internats comptant chacun une trentaine d'élèves. Chaque groupe sera dirigé par un tuteur auquel on ne demandera que d'être un homme honorable; la tâche du tuteur sera de s'occuper de l'*éducation* des enfants, leur *instruction* restant l'unique fonction des professeurs. Le principe qui inspire l'auteur est donc celui-ci, et il l'a formulé dans sa conclusion : « Il existe une démarcation bien « tranchée entre l'éducation morale et l'éducation intellectuelle. » Cette démarcation, selon lui, « résulte d'un principe qui est commun « à la biologie et à la sociologie. C'est la loi de la division du tra- « vail qui s'applique aux sociétés aussi bien qu'aux organismes. » La conséquence lui paraît être que « l'éducation morale ne doit pas « être donnée dans le même local que l'instruction, ni par le per- « sonnel enseignant ».

Au régime tutorial lui-même, nous ferons une seule objection : c'est qu'à notre avis il présente aux familles infiniment moins de garanties que le régime de l'internat. Nos internats ont des inconvénients, nous le reconnaissons; nous faisons mieux, nous travaillons à les atténuer. Mais ils ont l'avantage d'être dirigés, à tous les degrés, par des hommes dont le métier est d'élever la jeunesse. Qu'il y en ait parmi eux d'imparfaits, c'est incontestable; mais tous se sont voués volontairement à cette tâche redoutable; s'il en est qu'une solide vocation n'animait point d'abord, ils sont entraînés par l'exemple, la communauté de vie, d'idées, par l'intérêt puissant du résultat à atteindre; ils sont soumis à une surveillance étroite, non seulement à celle que leurs supérieurs exercent sur eux, mais encore à celle que l'amour-propre, l'esprit de corps, la honte de compromettre l'honneur commun qui leur est confié, leur font exercer sur eux-mêmes. Le but est le même pour tous, et comme ils sont beaucoup qui travaillent ensemble pour y parvenir, si quelqu'un d'eux est pris d'une défaillance, ou physique ou morale, l'effort redoublé des autres suffit à continuer la marche commencée.

En sera-t-il de même des tuteurs? On leur demandera, avant tout, d'être des hommes honorables? Ils partageront cette qualité avec le personnel de nos internats. Suffit-il donc d'être honorable pour pratiquer l'éducation de la jeunesse? S'il en est ainsi, comment se fait-il que tant d'honnêtes pères de famille, travailleurs infatigables, employés estimés, industriels intelligents, soient incapables d'élever leurs enfants? C'est que n'est pas éducateur qui veut: il est des

gens qui le sont d'instinct, et il n'en est pas qui les vaillent; il en est qui le deviennent, et on sent toujours chez eux quelque chose de guindé; il en est, et c'est le plus grand nombre, qui ne le seront jamais. En somme, et en dépit de l'honorabilité la plus reconnue, les enfants, par un régime tutorial ainsi organisé, risqueront d'être confiés à de très braves gens qui n'en feront que de petits polissons.

Organiser la vie de famille, soit; mais les familles de trente enfants ne sont point l'habitude. Dans ces familles artificielles, il faudra, bon gré mal gré, une discipline et un règlement. La liberté dont jouiront les enfants, ou dépassera celle dont ils jouiraient réellement dans leurs familles, et alors elle sera dangereuse, ou elle sera purement relative, comme celle dont jouissent les élèves de nos internats. Lorsqu'ils sortiront de là, ils ne seront ni plus ni moins préparés à la vie, et plutôt moins que plus. « L'enfant, » dit M. J.-E. Rigolage, « vit déjà chez son tuteur comme il vivra plus « tard dans la société. Il y fait donc réellement l'apprentissage de « la vie, qu'on se borne à lui rendre plus facile. » Ceci ne nous apparaît point clairement. Sans doute, l'auteur a établi que ce qui distingue le travailleur moderne de l'esclave antique, c'est que si le travailleur fait sa besogne sous l'œil du maître, il vit en dehors de son action, il a sa famille et son chez soi; il en a conclu que pour faire « l'apprentissage de la liberté et de la dignité personnelles », il faut que l'enfant, « tout en travaillant dans l'école, vive au dehors, « loin de la surveillance et de l'œil des maîtres qui président à son « instruction. » M. Rigolage ne paraît pas tenir compte de ce fait que, dans la vie du travailleur, le travail et la famille, loin d'être deux choses distinctes, deux pays inconnus l'un à l'autre, se tiennent et se confondent. Il n'est rien dans la famille qui ne rappelle à l'homme son travail, et rien dans son travail qui, à toute minute, ne le reporte au souvenir réconfortant de sa famille. Faire dans la vie de l'enfant deux parts indépendantes l'une de l'autre, là le travail, ici la famille, c'est lui donner de l'organisation sociale une idée radicalement fausse, ce n'est même pas le placer dans les conditions identiques à celles où il se trouverait chez ses propres parents. L'enfant élevé dans sa famille, par des parents qui entendent leurs devoirs, sait bien que sa conduite et son travail au lycée auront leur reflet sur le visage tendre ou sévère, joyeux ou attristé, qui l'attend au retour. L'élève interne sait aussi que les mêmes causes lui vaudront ou l'estime ou la désapprobation de ses maîtres. Il s'habitue ainsi à mettre entre son travail et ce qui est déjà sa vie privée cet accord qu'il y devra mettre une fois livré à lui-même dans les luttes de la

vie sociale. Lui montrer les choses sous une autre jour, c'est lui préparer d'amères déceptions et d'énervantes désillusions.

M. Rigolage voit encore dans le régime tutorial le moyen « d'habituer l'enfant à sortir de lui-même et à refouler son égoïsme, pour « penser aux autres et pour s'en occuper ». « Le pupille », dit-il, « donnera ses soins à son camarade souffrant; il soutiendra les plus « faibles; il s'évertuera à imiter les plus forts et les meilleurs. »

Nous ne pensons pas que les familles goûtent la première partie de ces prescriptions, si on veut faire de leurs enfants des gardes-malades; s'il s'agit, comme nous le pensons, des petits services qu'ils peuvent se rendre en cas d'accident léger; pourquoi s'y habitueraient-ils mieux s'ils sont trente que s'ils sont deux cents? et quant à ce qui est de s'entr'aider moralement, d'imiter les meilleurs, qu'est-ce que le nombre peut bien y faire?

Un autre avantage qu'on nous promet, c'est que ce régime peut préparer « la réconciliation qui s'impose entre les différents partis « politiques, religieux et sociaux qui divisent notre cher pays. « Chaque père de famille cherche à placer ses enfants dans un « *milieu* où ses sentiments, ses croyances, ses espérances même « pourront être sauvegardés. Quoi de plus respectable et de plus « inviolable que le culte du foyer »? Est-ce à dire que les parents pourront placer leurs enfants dans les groupes où ils penseront que leurs opinions religieuses et politiques seront uniquement représentées? Que ce soit ou non l'opinion de l'auteur, il est impossible que les choses ne se passent pas ainsi? Par un pareil système, on ne peut arriver qu'au morcellement de l'opinion et qu'à l'intolérance réciproque; ici un groupe catholique, là un groupe protestant luthérien, plus loin un groupe protestant calviniste, celui-ci républicain radical, celui-là républicain libéral. C'est là, à nos yeux, un des pires dangers du système. A la place de nos agglomérations, où toutes les opinions sont représentées et doivent se respecter, nous risquerions de voir créer des groupes rivaux séparés les uns des autres non seulement par la valeur très diverse de l'éducation qu'on y recevrait, mais encore par l'antagonisme de leurs croyances religieuses ou de leurs convictions politiques. Loin d'atteindre à l'apaisement, nous pourrions bien préparer les plus redoutables discordes. Si l'on veut préparer cette union de tous les cœurs, qui n'est peut-être qu'une utopie, ou du moins apprendre aux jeunes gens à respecter tout ce qui est raisonnable et de bonne foi, nous ne voyons encore rien de mieux que notre système d'internat. La tolérance religieuse

et politique s'y pratique aussi largement qu'il est possible, et ceux-là seuls peuvent craindre d'y être déplacés, qui voudraient s'imposer autrement que par la libre discussion. A la vérité, et pour nous en tenir à la religion, on a voulu exploiter contre nous cette tolérance, on l'a traitée d'athéisme, on a crié à la persécution; de tous temps, certaines gens ont considéré la liberté qu'on accordait aux autres comme une attaque qu'on dirigeait contre eux-mêmes; ceux qui ont examiné la situation avec franchise ont jugé que nous avions, au contraire, trouvé la seule solution qui convînt dans une éducation libérale; aucune foi n'est menacée parmi nous; les cultes s'y pratiquent ouvertement et librement; il n'est point besoin, pour y recevoir l'enseignement religieux, d'un courage particulier; il suffit d'en exprimer le désir. Nous croyons donc que si l'on peut essayer d'autres systèmes, il n'en est pas qui, plus que celui-ci, soient capables d'habituer les jeunes gens à une large et intelligente tolérance, au respect d'eux-mêmes et des autres.

Les avantages du régime tutorial ne nous semblent donc pas démontrés, et nous avons volontairement négligé toutes les objections financières. Mais ce que nous pouvons admettre moins que tout le reste, c'est le principe même sur lequel M. Rigolage base son système. Séparer l'*instruction* de l'*éducation* est pour nous une conception fausse, parce qu'elle méconnaît l'action réciproque que le cœur et l'esprit exercent l'un sur l'autre. Soumettre l'enfant à deux influences différentes, indépendantes, impuissantes à s'aider et à se contrôler, c'est renoncer à toute espèce d'éducation. Nous avons déjà dit tout cela, nous le redirons tant qu'il le faudra. Qui donc plus que le professeur, le répétiteur, peut profiter des innombrables occasions où l'enfant se montre lui-même, pour lui faire explorer les obscurités de son propre cœur ? Que devient le travail, s'il ne sert pas au perfectionnement moral ? Que devient chaque enseignement en particulier, s'il n'est l'occasion d'une réflexion morale ? Que deviennent les plus beaux préceptes de la philosophie antique, la poésie d'Homère et de Virgile, si c'est là seulement du latin et du grec ? et qu'y a-t-il à retenir dans Corneille, s'il faut laisser de côté l'idée du devoir ? L'entreprise est vaine, elle est dangereuse, elle ne tend à rien moins qu'à faire de l'instruction un simple jeu de l'esprit, une forme vide que rien n'anime, *verba et voces prætereaque nihil.* D'autre part, elle tend à priver l'éducation de tout ce qui peut la rendre plus facile et moins rude, de tout ce qui l'aide à se faire d'elle-même. Elle enlève enfin aux maîtres tout

ce qui fait la noblesse, allons plus loin, la grandeur de leur tâche, pour ne leur laisser que ce qu'elle a d'ingrat, de pénible, de platement fastidieux. La pauvre classe d'histoire que celle où on n'apprendra que des faits !

« La morale, » dit l'auteur, « est surtout nécessaire pour le temps « où l'on ne travaille pas, pour les heures de loisir et de repos. » S'ensuit-il que la morale ne se doive enseigner qu'à ces heures-là ? Sans doute, c'est dans le loisir que l'enfant a le plus besoin de sa force morale ; mais cette force morale, c'est auparavant qu'il la lui faut avoir acquise, et il l'acquerra, non par des préceptes appris de mémoire, non par des sentences qu'on lui répétera dogmatiquement, comme font les papas dans Berquin, mais par cette lente infiltration du bien qui, savamment préparée sans qu'il le sache, se fait en son âme vierge au contact des grands penseurs dont on lui explique les œuvres. Ne séparons pas l'instruction et l'éducation, pas plus que la nature n'a séparé l'esprit et le cœur de l'homme : donnons plus de soin au cœur si nous l'avons trop oublié, mais laissons l'un et l'autre dans les mêmes mains. Ce ne sont pas là des compartiments qu'on puisse remplir l'un après l'autre ; ils débordent l'un dans l'autre. Celui qui a dit que « les grandes pensées viennent du « cœur » nous a donné la formule à laquelle nous devons nous tenir.

Nous ne voudrions pas finir sur cette critique. Si nous avons si longuement discuté l'opinion de M. Rigolage, c'est que, tout en proposant des solutions que nous ne pouvons accepter, il a insisté sur la nécessité de donner à l'éducation proprement dite un soin particulier. L'intention est trop louable pour que nous ne la fassions pas ressortir comme il convient. Nous différons d'opinion sur les moyens : notre but est le même. C'en est assez pour arriver un jour à s'entendre.

Nous serons moins long sur le discours de M. Durand (de Gros). Non que ce ne soit un fort agréable discours, d'une langue solide et ferme, que nous avons pris plaisir à lire. Mais les idées qui y sont soutenues ont été répétées bien des fois dans ces derniers temps, et quoi qu'en pense un des correspondants de l'orateur, ce discours, eût-il été prononcé par Jules Simon ou par Renan, n'aurait pas beaucoup avancé la question.

En deux mots, disons que M. Durand a fait l'éloge de l'instruction secondaire classique, et qu'il s'est élevé contre l'enseignement spécial. Il a souhaité que cette instruction secondaire classique soit

donnée le plus largement possible. Cependant, et ceci ne laisse pas d'étonner quelque peu, il constate le cruel mécompte qu'éprouvent bien des pères pour n'avoir écouté que l'ambition paternelle sans s'être assurés d'abord de la vocation de l'enfant ?

Nous nous demandons si M. Durand savait au juste ce qu'était l'enseignement spécial, et si, trompé par ce malheureux mot de « spécial », il n'a pas conclu, lui aussi, à une spécialisation à outrance. S'il avait vu de près le fonctionnement de cet organisme, aujourd'hui disparu, il est possible que son opinion se fût modifiée. S'il a lu depuis le beau discours de son compatriote Fabié, peut-être n'écrirait-il plus : « Que l'enseignement spécial parvienne à créer de pro-« digieuses machines à figure humaine, c'est possible; mais il « aura échoué dans l'essentiel, il n'aura pas su faire des hommes. » Eh bien ! si, l'enseignement spécial aurait su faire des hommes, parce qu'il avait en lui tout ce qu'il fallait pour cela, parce qu'il n'était spécial que de nom, parce qu'il était littéraire, parce qu'on avait pris soin d'assurer à ses élèves ce commerce de l'antiquité qui ne présuppose pas la connaissance des langues anciennes. M. Durand, s'il eût regardé de près, eût vu tout cela.

Il a été comme bien d'autres. Il a prêté des fureurs d'iconoclastes à des gens qui ne demandaient pas mieux que d'adorer les idoles, à condition qu'on les laissât libres d'admirer leur idéale beauté, sans les contraindre à étudier de près la couleur qui les recouvrait. Il a cru que la guerre était ouverte entre l'éducation libérale, désintéressée, et la spécialisation étroite, entre le libre développement de l'esprit et la recherche des résultats pratiques. Et cependant son discours est aussi un vigoureux plaidoyer en faveur des professions qui ne sont pas réputées libérales. Aussi, après l'avoir lu, nous ne pouvons croire qu'il ne serait pas avec nous pour chercher un système qui accordât les nécessités de genres divers auxquelles notre société doit pourvoir. Admirateur passionné de l'éducation classique, nous ne pouvons cependant ne pas accorder une égale admiration au prodigieux essor de la science humaine depuis un demi-siècle; nous ne pouvons nous dissimuler que les conditions de l'existence sont changées, et qu'à bref délai d'autres changements seront accomplis. Il y faut pourvoir; les langues et littératures anciennes n'y suffisent plus : l'humanisme n'est plus un passeport universel. Il faut faire des hommes, mais des hommes de notre temps. Nous y travaillons péniblement, à la sueur de notre front, sans plaindre notre peine. Lorsque nous serons parvenus à faire

la lumière, c'est alors que l'instruction secondaire, de plus en plus indispensable par suite des progrès de l'enseignement primaire, pourra largement être dispensée à ceux qui en auront besoin. Au lieu de donner à tous une nourriture trop forte pour un grand nombre et qui ne sert qu'à leur faire illusion sur leur propre valeur, nous offrirons à chacun, alors qu'il sera capable de savoir la nourriture qui lui convient, l'aliment intellectuel qui en fera un homme. M. Durand est assez jeune pour nous faire crédit jusque-là ; nous lui demandons d'attendre pour juger l'œuvre.

JULES GAUTIER.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1892

Agrégation d'histoire et géographie.

Programme du concours.

TEXTE.

Aristote. — *Constitution d'Athènes* (édition Kenyon) : du chapitre Ier au chapitre XXI inclusivement.

Hérodote. — Livre IV, chapitre XXXVI jusqu'au chapitre LVIII inclusivement (éd. Teubner).

Aulu-Gelle. — *Noctes atticæ* : Livre I, chapitre XII.
— — Livre III, chapitre XVIII.
— — Livre V, chapitre XIX.
— — Livre X, chapitres XV et XX.
— — Livre XIII, chapitres XII, XIV et XV.
— — Livre XIV, chapitre VII.
— — Livre XV, chapitre XXVII.
— — Livre XVI, chapitres IV, X et XIII.

Rigord (édition de la Société de l'histoire de France). — Chapitres LXX et LXXI, chapitres CXXXVIII et suivants jusqu'au chapitre CLIV inclusivement.

Mémoires de Bassompierre (édition de la Société de l'Histoire de France) : tome Ier, de la page 252 « Je me souviens qu'en ce temps-là » à la page 313 « et finis mon année avec cette bonne bouche », et de la page 367 « M. de Rohan avait brouillé les cartes » à la page 377 « et mit-on en garnison à Meaux. »

Thibeaudeau, *Mémoires sur la Convention et le Directoire* (Paris, Beaudoin, 1824, 2 volumes in-8°). Tome Ier, chapitres III, V et VIII. — Ce morceau doit être publié dans le numéro de septembre 1891 de la Revue *la Révolution française*.

*

THÈSES.

1. Institutions politiques et sociales de la Grèce homérique.
2. L'introduction de Thucydide et les découvertes de l'archéologie contemporaine.
3. Corinthe sous les Bacchiades et les Cypsélides.
4. Alcibiade.
5. La deuxième confédération athénienne.
6. Les Héliastes.
7. Rechercher ce que les tragédies nous apprennent des mœurs et des institutions de la Grèce primitive.
8. Eschine.
9. Etude du discours d'Antiphon sur le meurtre d'Hérode.
10. Agésilas de Sparte.
11. Etudier les rapports des Perses avec les villes grecques de l'Asie Mineure et de l'Archipel jusqu'à la mort de Cimon.
12. Etudier le rôle politique de l'Oracle de Delphes jusqu'à la fin des guerres médiques.
13. Le système des salaires (μισθοφορία) dans la démocratie grecque.
14. L'organisation de la triérarchie à Athènes.
15. Le caractère et la politique de Théramène.
16. Quelles étaient les idées politiques de Xénophon.
17. La plèbe et le tribunal de la plèbe à Rome, depuis les origines jusqu'aux lois liciniennes.
18. Les comices centuriates.
19. L*interrègne* et la *patrum auctoritas*.
20. La constitution romaine, d'après Polybe.
21. Les partis italiens pendant la seconde guerre punique.
22. Caton le Censeur.
23. Sylla.
24. La Gaule narbonnaise jusqu'à Auguste exclusivement.
25. Le procès de Verrès.
26. La *lex Julia municipalis*.
27. Scipion Emilien.
28. Cicéron et la loi agraire de Rullus.
29. Etudier l'administration de Cicéron dans la Cilicie.
30. Etudier et critiquer les renseignements fournis par César sur la société gauloise.
31. Comment se faisaient les lois et les sénatus-consultes à Rome pendant les deux derniers siècles de la République.

32. Le domaine rural chez les Romains d'après le *de Re rustica* de Caton.
33. Mécène.
34. Dans quelle mesure Plaute nous fait-il connaître la société romaine de son temps ?
35. La frontière germanique d'Auguste à Trajan inclusivement.
36. Rechercher quels étaient les sentiments de Tertullien à l'égard du régime impérial et de la société civile.
37. La *lex de Imperio Vespasiani.*
38. Etude critique du règne de Domitien.
39. L'ordre équestre au temps d'Adrien.
40. Le préfet du prétoire et la garde prétorienne jusqu'au règne de Septime-Sévère inclusivement.
41. Les empereurs gaulois du troisième siècle de notre ère.
42. Les corporations industrielles et commerciales de la Gaule narbonnaise et de la Gaule lyonnaise.
43. Etude critique des documents concernant Dioclétien.
44. Exposer et critiquer l'idée que se fait saint Augustin, dans la *Cité de Dieu*, de la religion romaine.
45. Rechercher ce que les panégyriques de Constantin peuvent fournir à l'histoire de cet empereur et de son époque.
46. La Gaule au quatrième siècle d'après les œuvres d'Ausone.
47. La Gaule au cinquième siècle d'après les lettres de Sidoine Apollinaire.
48. La ruine du royaume des Vandales en Afrique.
49. Rechercher et discuter les renseignements que nous fournit Ennodius sur la domination des Ostrogoths en Italie.
50. Recueillir les renseignements que les poésies de Fortunat nous donnent sur les institutions de l'état social de la Gaule au sixième siècle.
51. Etude critique sur l'histoire du roi Gontran.
52. Saint Léger dans l'histoire et la légende.
53. Etudier l'histoire, l'organisation, les institutions des villes de la Gaule mérovingienne et carolingienne.
54. Etudier l'organisation et la situation de l'Eglise française d'après les canons des conciles mérovingiens rapprochés des autres documents du temps.
55. Etudier les monnaies royales de l'époque mérovingienne et déterminer d'une manière générale quel était le rôle des *monetarii.*
56. Etudier dans la correspondance du pape Grégoire le Grand les rapports de ce pape avec les royaumes barbares.
57. Charles Martel et l'Eglise.

58. Etudier les rapports de la papauté et de Léon l'Isaurien.
59. Etudier les rapports de Léon III et de Charlemagne.
60. Etude critique sur l'histoire de Richer de Reims.
61. Le rôle politique d'Hincmar.
62. La papauté à l'époque de Nicolas Ier.
63. Etudier les jugements de l'époque mérovingienne publiés dans Tardif (*Monuments des rois*).
64. Relations diplomatiques des Carolingiens avec l'Orient, les rois barbares et les divers Etats, la papauté exceptée.
65. L'abbaye de Fulde à l'époque carolingienne jusqu'à la déposition de Charles le Gros.
66. Etudier et discuter les diverses significations des mots *vassus, vassaticum*, *vassalus, vassalaticum* dans les documents de l'époque mérovingienne et carolingienne.
67. Le règne de Charles le Simple.
68. Les invasions des Normands dans le bassin de la Seine jusqu'à leur établissement définitif en Normandie.
69. Etudier la valeur historique des écrits de Luitprand.
70. Robert le Magnifique *dit* le Diable.
71. Etudier les renseignements que les diplômes des rois et empereurs saxons (Henri Ier, Otto Ier, Otto II), récemment réunis par Sickel dans les *Monumenta*, apprennent sur l'organisation de la féodalité ecclésiastique, les biens et privilèges des abbayes, la condition des personnes et des terres en Allemagne et en Italie.
72. Étudier, dans les lettres de Gerbert et les autres documents contemporains, les relations de l'Allemagne et de la France sous les empereurs Otto II et Otto III.
73. La croisade et la captivité de Richard Cœur-de-Lion.
74. Etudier, d'après les *Assises de Jérusalem*, l'organisation militaire dans le royaume de Jérusalem.
75. Etudier, d'après les mêmes sources, les rapports des croisés avec les populations indigènes dans le royaume latin de Jérusalem.
76. Etude critique du règne d'Alexis Comnène.
77. Examen critique des renseignements que donne Otto de Freisingen au sujet de l'organisation et de l'histoire des villes italiennes.
78. L'Europe septentrionale et orientale au onzième siècle d'après les œuvres d'Adam de Brême.
79. Les origines de l'impôt royal, l'administration financière au onzième siècle.

80. Progrès de l'administration capétienne depuis l'avènement de Hugues Capet jusqu'à la mort de Louis VI.
81. L'Eglise de France sous le règne de Louis VI.
82. L'abbaye de Saint-Denis au temps de Suger.
83. Politique extérieure de Philippe-Auguste.
84. Innocent III et le Saint-Empire.
85. Les rapports de l'Empire et du Saint-Siège sous le pontificat d'Honorius III.
86. L'Empereur de Constantinople Henri de Hainaut (1205-1216).
87. Etudier, d'après les *Ordonnances*, les *Olim*, etc., le rôle et l'administration des sénéchaux et des baillis sous Louis IX et Philippe III.
88. Les rapports de l'Eglise et de l'Etat sous le règne de saint Louis.
89. Le comté de Toulouse au commencement du treizième siècle.
90. Le tiers état sous le règne de Philippe le Bel.
91. Etudier la politique intérieure des fils de Philippe le Bel.
92. Les relations de Philippe le Bel avec l'Allemagne.
93. La rupture du traité de Brétigny.
94. Progrès de l'Allemagne dans le bassin de l'Oder pendant le douzième siècle.
95. L'empereur Charles IV et la *Bulle d'Or*.
96. La frontière franco-allemande au quatorzième siècle.
97. La Chambre des communes en Angleterre depuis les origines jusqu'à la mort d'Edouard III.
98. L'Université de Paris pendant le règne de Charles VI.
99. La *Pragmatique sanction* de Bourges.
100. Le concordat de 1516.
101. Les voyages de l'empereur Sigismond en Europe.
102. La conquête des Trois-Evêchés.
103. Théodore de Bèze.
104. Etudier, d'après les correspondances et les mémoires du temps, les relations de Catherine de Médicis et de la cour d'Espagne depuis l'entrevue de Bayonne jusqu'à la Saint-Barthélemy.
105. Etudier, d'après les correspondances et les mémoires du temps, la politique de l'Angleterre de 1527 à 1547.
106. L'industrie et les corporations industrielles en France sous Henri IV.
107. Paris en 1610.
108. La diète de Ratisbonne (1630).
109. Bernard de Saxe-Weimar.

110. Le gouvernement intérieur du cardinal de Richelieu.
111. La ligue du Rhin (1658).
112. La guerre de Dévolution.
113. La déclaration du clergé en 1682.
114. L'opposition sous le règne de Louis XIV.
115. Le régime des colonies françaises d'Amérique sous le règne de Louis XIV.
116. L'administration de la marine sous le ministère de Seignelay.
117. Déterminer le pouvoir des intendants de province d'après les *Lettres* de Colbert, la *Correspondance* des intendants, publiée par M. de Boislisle, et la *Correspondance administrative sous le règne de Louis XIV*, publiée par M. Depping.
118. Les traités d'Utrecht.
119. Etudier, d'après les lettres du duc de Montalto, la situation intérieure de l'Espagne vers 1685.
120. Le gouvernement parlementaire en Angleterre et Robert Walpole.
121. Une province en France sous Louis XV. (Le candidat choisira la province qu'il lui plaira d'étudier.)
122. Les Français dans l'Inde et dans l'Indo-Chine avant 1740.
123. La Lorraine et Stanislas Leczinski.
124. Etudier, d'après les *Publicationen aus den preussischen Staatsarchiven*, la situation de la Prusse à l'avènement de Frédéric II.
125. Les origines de la guerre de Sept ans.
126. Quesnay.
127. Discuter les renseignements que nous donne Young sur l'état des campagnes en France vers 1789.
128. La déclaration de guerre entre la France et l'Autriche (1792).
129. Critiquer les mémoires de Mme Roland comme source de l'histoire de la Révolution.
130. Etudier et comparer les Constitutions politiques de 1791 et de l'an VIII.
131. Etudier l'organisation et le fonctionnement du pouvoir exécutif en France depuis le 10 août 1792 jusqu'à la mise en activité de la Constitution de l'an III. — Sources : *Moniteur*, *Procès-verbal de la Convention*, imprimé par son ordre ; *Recueil des actes du Comité de Salut public*, avec le registre du Conseil exécutif, publié par M. Aulard, dans la Collection des documents inédits relatifs à l'histoire de France.
132. Comparer, au point de vue des attributions et des pouvoirs, les préfets et sous-préfets de Napoléon aux intendants et aux subdélégués de l'ancien régime. — Sources : *Traité des offices*, de

Guyot; *Collection des lois*, par Duvergier; *Correspondance* de Napoléon Ier.

133. La France et la Prusse depuis le traité de Bâle (1795) jusqu'à la rupture de 1806.
134. L'Espagne de 1789 à 1807.
135. Les origines de la guerre entre la France et la Russie en 1812.
136. L'armistice de Dresde (1813).
137. Les progrès de l'industrie en France de 1800 à 1814.
138. Le Zollverein.
139. Les études historiques en France de 1815 à 1848.
140. Situation politique et économique des colonies espagnoles au commencement du dix-neuvième siècle.
141. Le Parlement de Francfort.
142. La doctrine de Monroë.
143. Ethnographie de la péninsule des Balkans.
144. Examen critique du *Congrès de Vérone*, de Chateaubriand.

GÉOGRAPHIE.

145. Etude générale des variations de la méthode géographique dans l'antiquité grecque. Comment les divers écrivains grecs ont-ils compris les rapports de la géographie avec les sciences d'une part, avec l'histoire de l'autre ?
146. Méthode de délimitation géographique des continents, régions, États, dans l'antiquité grecque. Etudier les textes des historiens, des géographes et les documents épigraphiques qui peuvent aider à déterminer ces méthodes.
147. Etude critique de la méthode et des œuvres géographiques d'Arrien.
148. Eratosthène de Cyrène.
149. Influence de l'école d'Alexandrie sur le développement des sciences géographiques.
150. Etudier les textes anciens relatifs à l'embouchure de l'Oxus dans la Caspienne. Chercher dans quelle mesure la question a été éclairée par les explorations contemporaines.
151. Etudier et apprécier les renseignements géographiques et commerciaux contenus dans Pline, dans Ptolémée et dans le *Périple* anonyme de la mer Erythrée sur la côte orientale de l'Afrique, au delà de la mer Rouge.
152. Apprécier, au point de vue géographique, la formation des départements français. (Le candidat pourra limiter ses recherches à une région déterminée, mais d'une certaine étendue.)
153. Les voyages de Christophe Colomb.
154. Le voyage de Vasco de Gama.

155. Retracer, d'après les relations de Barth, Livingstone, Duveyrier et Nachtigal, les caractères dominants de l'histoire des explorations africaines dans la période comprise entre 1849 et 1874.

156. Etat actuel de nos connaissances sur les régions du Sénégal et du Niger.

157. Déterminer l'état actuel des connaissances géographiques sur le bassin du Congo.

158. Apprécier les résultats des explorations contemporaines dans le bassin supérieur du Nil (jusqu'à Khartoum). Déterminer les lacunes que présentent encore les connaissances géographiques sur cette région.

159. Etat actuel de nos connaissances sur le Sahara ; voies de commerce qui le traversent.

160. Expliquer ce qu'il faut entendre par le mot « oasis ». Examiner spécialement les oasis de l'Algérie méridionale ; étudier le régime des populations dans le Sahara algérien.

161. Déterminer l'état actuel de nos connaissances géographiques sur l'île de Madagascar : géologie, relief, climat, flore et faune, populations, ressources économiques, organisation.

162. L'Inde anglaise : populations, exploitation du sol, organisation politique, importance commerciale.

163. Etat actuel de nos connaissances sur le massif de l'Asie centrale ; voies de communication qui le traversent.

164. L'Indo-Chine française ; état de nos connaissances : populations, exploitation du sol, organisation politique, importance commerciale. Les antécédents et l'histoire de la conquête.

165. Etude des colonies hollandaises de l'archipel de la Sonde.

166. Explorations en Australie : leurs résultats.

167. Etudier la formation des îles qui constituent l'archipel polynésien. Chercher par des exemples quelle influence la position insulaire a dû exercer sur la flore, la faune et le développement social des indigènes.

168. Etat actuel de nos connaissances géographiques sur le système montagneux des Andes.

169. Le fleuve des Amazones.

170. Les colonies de l'empire allemand.

171. Les travaux de correction et d'amélioration des grands fleuves de l'Europe pendant la période contemporaine.

172. Etude comparée des principaux deltas de la Méditerranée.

173. Etudier l'orographie de la péninsule ibérique et le rapport des populations avec le sol.

174. Etude géographique de la région volcanique du plateau central de la France ; rapports entre les populations et le sol.
175. Etudier le relief du sol de la Russie d'Europe.
176. Les glaciers, leur répartition géographique, leur régime, leur importance.
177. Etude des zones principales d'affaissement et d'exhaussement séculaires des côtes.
178. Les courants marins et la circulation des eaux marines.
179. Déterminer l'importance, au point de vue de la connaissance générale du relief terrestre, des données recueillies de nos jours sur la profondeur des mers dans l'océan Atlantique et dans la partie septentrionale du Pacifique.
180. L'exploration des régions arctiques au dix-neuvième siècle.

N. B. — Les candidats admissibles aux épreuves orales devront adresser au président du jury, aussitôt qu'ils seront informés de leur admissibilité, le programme raisonné de leur thèse. Ce sommaire doit contenir les références aux textes. — Le jury ne saurait faire acception, dans l'épreuve de la thèse, d'un emploi quelconque de documents inédits.

Agrégation des sciences physiques.

PROGRAMME DU CONCOURS DE 1892

Questions d'ordre supérieur qui se rattachent aux programmes de la licence ès sciences physiques et qui doivent faire l'objet de la composition finale en 1892.

PHYSIQUE

Étude de la réflexion et de la réfraction vitreuses et métalliques.

CHIMIE

Étude physique des dissolutions salines.
Doubles décompositions entre un sel dissous, un acide, une base et un autre sel.

Agrégation d'anglais.

Programme du concours de 1892.

AUTEURS ANGLAIS

Percy. — *Reliques of Ancient English Poetry, book I.*
Nicholas Udall. — *Roister Doister* (*Arber's reprints*).
Shakspeare. — *Othello.*
Bacon. — *New Atlantis.*
Milton. — *Paradise regained, book IV.*
Jeremy Taylor. — *Holy Dying.*
Dryden. — *Religio Laici.*
Young. — *Night Thoughts, night I.*
Johnson. — *A Journey to the Western Islands of Scotland.*

Crabbe. — *The Village; the Parish Register, book I.*
Th. Moore. — *Irish Melodies.*
Thackeray. — *Henry Esmond.*
Robert Browning. — *Paracelsus, part III.*

AUTEURS FRANÇAIS

Joachim du Bellay. — *Vers lyriques et Poésies diverses, Antiquités de Rome, Songe ou vision sur Rome* (édition Becq de Fouquières).
Corneille et Molière. — *Psyché,* actes II et III.
Mme de la Fayette. — *La Princesse de Clèves,* 1re partie.
Diderot. — *Le Neveu de Rameau.*
Victor Hugo. — *Les Pauvres gens.*
Fromentin. — *Dominique.*

AUTEUR ALLEMAND

Schiller. — *La Mort de Wallenstein,* actes IV et V.

Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

(Lettres.)

Programme du concours pour l'année 1892.

TEXTES D'EXPLICATION : AUTEURS FRANÇAIS

1° Corneille. — *Horace;*
2° La Fontaine. — *Fables,* livres VII, VIII et IX ;
3° Bossuet. — *Histoire universelle : les Empires; Oraison funèbre du prince de Condé;*
4° La Bruyère. — *Les Caractères :* chapitres *de la Société et de la Conversation*; *des Biens de fortune;*
5° J.-J. Rousseau. — *Morceaux choisis,* de M. E. Fallex : de la page 53 à la page 128, et de la page 233 à la page 270 (édition Delagrave) ;
6° *Morceaux choisis des auteurs français,* de M. Petit de Julleville, prose et vers : à partir de Villehardouin jusqu'à Comines inclusivement (édition Masson) ;
7° *Morceaux choisis des auteurs français,* de M. Albert Cahen, cours supérieur, prose: de la page 416 à la page 511 ; — même cours, poésie: de la page 785 à la page 827 (édition Hachette).

TEXTES D'EXPLICATION : LANGUES VIVANTES

I. — *Auteurs anglais.*

1° Charles Lamb. — *Tales from Shakespeare* (prose) ;
2° Crabbe. — *The Village* (poésie) ;
3° Morceaux choisis de prose et de vers, de M. Elwall.

II. — *Auteurs allemands.*

1° Uhland. — *Balladen und Romanzen ;*
2° Heyse. — *Deutscher Novellenschatz,* 1er volume.
3° *Lectures allemandes pour les jeunes filles* (édition de MM. Bossert et Beck), 2e volume.

HISTOIRE

Le sujet de la composition écrite et les matières des leçons orales seront empruntés aux parties suivantes :

1° Histoire politique, religieuse et littéraire de l'Europe, depuis le traité de Cateau-Cambrésis (1559) jusqu'à la mort de Henri IV (1610)

2° Histoire contemporaine, de 1789 à 1851.

GÉOGRAPHIE

Les sujets des leçons orales seront empruntés aux matières suivantes :

1° Géographie historique, politique, administrative et économique de la France ;

2° Les colonies et les protectorats de la France ;

3° L'Asie.

PSYCHOLOGIE ET MORALE

Les sujets des leçons seront empruntés aux matières du programme de psychologie et de morale de l'enseignement secondaire des jeunes filles.

NÉCROLOGIE

LÉON BÉQUET

Nos lecteurs ont appris par la presse quotidienne la mort de M. Léon Béquet, conseiller d'État. Ceux qui savent la part qu'il avait prise à la fondation de cette *Revue*, l'intérêt bienveillant qu'il lui a constamment porté, comprendront combien vivement nous avons ressenti cette perte. Nous adressons ici un dernier et respectueux hommage à sa mémoire, et nous ne croyons pas pouvoir mieux l'honorer qu'en reproduisant l'éloge si vrai qui a été fait de lui par un homme qui le connaissait bien et qui pouvait juger son intelligence et son cœur (1).

C'était un des ouvriers de la première heure, un républicain de l'avant-veille, de la jeune génération qu'on vit surgir dans les cinq ou six dernières années de l'Empire, apportant à l'œuvre patiemment poursuivie depuis 1857 par l'opposition libérale et parlementaire le ferment de ses ardeurs et de ses haines vigoureuses, de sa foi formellement républicaine. La jeunesse d'alors différait quelque peu de celle d'aujourd'hui; elle n'était ni fatiguée, ni calculatrice. Un voile épais dérobait à tous les yeux le prochain et formidable avenir.

Nul ne soupçonnait la fragilité de ce régime qui avait mis sur le génie de la France la pierre du tombeau, et qui pouvait encore, à la veille de sa chute, mobiliser pour sa défense d'écrasantes majorités plébiscitaires. On entrevoyait devant soi, bien rude et bien longue, la route d'affranchissement, mais on y marchait avec résolution, par le droit chemin, comme des croyants. Ces jeunes hommes ne perdaient pas leur temps à raisonner sur leur impuissance; ils ne se demandaient pas, comme ceux d'aujourd'hui, s'il faut avoir un idéal et lequel il faut choisir: ils en avaient un, et c'était leur raison de vivre, d'espérer, d'agir.

Cet optimisme robuste, cette activité pure de tout calcul, cette confiance naïve qui va de l'avant, ce tempérament de travailleur et de lutteur, caractérisaient essentiellement l'ami que nous venons de perdre. Ce sont là des vertus de jeunesse, et vingt années d'expérience, de travaux sévères, de participation aux grandes affaires, n'en avaient pas, chez lui, affaibli l'intensité. C'était le grand charme de cette noble nature, que cette persistance des premiers enthousiasmes jusqu'en sa grave et laborieuse maturité.

Les hautes fonctions lui étaient venues, par étapes et par degrés, en raison de la valeur de plus en plus appréciée de ses services ; mais il n'y avait rien laissé ni de la chaleur de son âme, ni de l'énergie de ses

(1) Voir *l'Estafette* du 6 octobre 1891.

convictions, ni des habitudes de sa vie modeste, faite entièrement de travail et de dévouement. Jamais homme n'a moins possédé l'art de se faire valoir. Magistrat, puis maître des requêtes et enfin conseiller d'Etat, il ne prisait dans ces charges tant enviées que le labeur dont elles lui fournissaient l'occasion. Ce labeur s'étendait à tout. Léon Béquet était né pour l'action; les circonstances qui avaient fait de lui un homme d'étude pouvaient passer, aux yeux de ceux qui le connaissaient bien, pour une méprise de la destinée.

Du moins, il avait reporté sur ces travaux qui passent pour arides toute la fougue dont la nature l'avait doué. Il en avait doublé volontairement le fardeau par la publication de ce vaste et savant *Répertoire du Droit administratif*, dont tous les hommes de métier connaissent l'importance, et qu'il se sentait de force à mener jusqu'au bout. C'était un esprit curieux de toutes choses, jaloux de tout approfondir, aimant le travail pour lui-même, non pour ce qu'il rapporte de profit ou de succès; apportant dans l'étude et la pratique des lois une droiture d'esprit remarquable, faite du même et pur métal que la droiture de son cœur, une loyauté intellectuelle absolue et, par-dessus tout, la haute et constante préoccupation de la chose publique.

En ceci également il était resté jeune. Il aimait la République, comme tous ceux qui ont eu une part dans son laborieux enfantement; il l'aimait avec ferveur, comme au premier jour, quand il venait, le 4 septembre, avec son bataillon de garde nationale, s'installer sous les voûtes du Palais-Bourbon. C'était, dans toute l'acception du mot, une âme vraiment républicaine, profondément imbue du devoir civique, toujours prête à toutes les tâches, avide de se dévouer, de servir à quelque chose, supérieure à toutes les considérations mesquines et personnelles, et ne mettant rien au-dessus de la République et de la Patrie.

L'Algérie, qui l'avait vu naître, et qu'il aimait d'une tendresse filiale, eut le legs de ses dernières pensées. Il avait au plus haut degré le souci de l'avenir de notre grande colonie, la connaissance de son histoire, de ses besoins, de ses intérêts. Il avait, il y a peu de temps, porté devant la commission sénatoriale le fruit de ses recherches longues et précises; quand la mort l'a saisi et brisé en quelques heures, il était à la veille d'un nouveau voyage d'études dans le pays qui lui était si cher. Il a été foudroyé dans la plénitude de la force et du savoir, à cette heure de la vie où les laborieux, les modestes et les sincères voient venir à eux ce qu'ils n'ont pas cherché : la consécration de l'opinion, ce qu'on appelle dans la science, comme dans la politique, l'autorité. Cette heure avait sonné pour Léon Béquet, il ne lui fut pas donné d'en jouir.

Il laisse un vide difficile à combler dans le grand corps qu'il honorait par son caractère et par ses travaux. Au cœur de ses amis, de ceux qui ont partagé l'intimité de sa vie et de sa pensée, la blessure est cruelle et saignera longtemps. Eux seuls peuvent dire ce qu'il y avait en lui de bonté touchante, de tendresse profonde et désintéressée, ce qu'il était dans le culte de la famille, dans la pratique de l'amitié, et comme il entendait le généreux précepte qui fut la règle de cette existence si brutalement tranchée: vivre pour autrui !

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 298.10.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 17.

CHRONIQUE

Les progrès de l'enseignement géographique que nous constations ici même, il y a un peu plus d'un an, se sont, pendant la dernière année scolaire, marqués plus nettement que jamais. La lente période d'incubation dont nous cherchions alors à déterminer les phases paraît aujourd'hui venue à son terme. Si les nouvelles méthodes, à la fois scientifiques et philosophiques, ont eu quelque peine à triompher des procédés mnémotechniques, leurs adeptes ne se comptent plus maintenant ; des classes élémentaires aux classes supérieures l'enseignement géographique a cessé d'être une torture de la mémoire, pour devenir une science d'observation et de raisonnement. Quelques faits caractéristiques, que nous voulons indiquer en quelques lignes, le prouvent évidemment.

Depuis le mois d'octobre 1890, ou environ, deux nouvelles collections de précis géographiques ont été entreprises : celle que dirige M. Vidal de la Blache (1) et celle que dirige M. Marcel Dubois (2) ; l'atlas de MM. Schrader et Prudent a été achevé (3), celui de M. Vidal de la Blache a commencé à être mis en vente (4) ; le programme

(1) Armand Colin. (2) Masson. (3) Hachette. (4) Armand Colin.

de géographie de l'enseignement moderne a été élaboré par le Conseil supérieur, et la rédaction du programme d'admission à l'École de Sèvres, où se forment les professeurs de nos lycées de jeunes filles, a été notablement remaniée. Enfin MM. Vidal de la Blache et Dubois viennent de fonder une Revue qui est destinée à devenir le centre des études géographiques françaises. Il y a là autant d'indices d'un esprit nouveau.

Depuis vingt-cinq ans que l'enseignement de la géographie a été inventé chez nous, car il en faut faire remonter l'origine aux programmes de 1865 pour l'enseignement spécial, notre fonds d'atlas n'avait pas été renouvelé. Les remaniements de cartes anciennes, où, sous prétexte de simplicité la fantaisie était maîtresse, et les adaptations d'ouvrages étrangers devaient être considérés ou comme des entreprises de librairie peu propres à préparer le progrès scientifique, ou comme des moyens de faire prendre patience au public, en attendant la publication d'œuvres vraiment françaises. Il fallait autre chose : nous l'avons aujourd'hui. Les deux atlas que nous citions tout à l'heure montrent à ceux qui ne le savaient pas qu'il y a une science géographique française, que cette science a sa méthode, que cette méthode participe de cette clarté que notre génie national nous porte à mettre en toutes choses ; ils indiquent aussi les progrès accomplis par nos procédés d'exécution matérielle et, on ne saurait le dire trop haut, le dévouement de nos grands éditeurs. Entreprendre la publication d'un atlas est une grosse affaire ; l'incertitude des méthodes, l'antagonisme entre la routine et les idées nouvelles, ont longtemps paru un obstacle insurmontable aux plus entreprenants. Le fait que deux atlas s'adressant au même public aient paru presque en même temps prouve que la lutte a cessé et que l'indécision n'est plus permise.

Nous considérons, après cela, comme tout à fait oiseux de rechercher lequel de ces deux atlas est le meilleur ; il nous suffit qu'on les ait publiés, et que tous deux soient de bons livres, disons plus net, de très bons livres. Il se peut que l'atlas de M. Schrader soit d'une exécution plus finie et que les notices qui l'accompagnent soient un attrait de plus pour la partie du public qui demande à trouver condensés des renseignements très exacts ; il est certain d'autre part que les cartes historiques de M. Vidal de la Blache rendent sa publication plus complète, et que les très nombreux cartons qu'il a placés dans tous les coins font naître une foule de comparaisons très suggestives, très propres à intéresser les élèves, à éclairer l'enseignement. Les mérites sont divers, ils ne sont pas moindres d'un côté

que d'un autre. Nous ne faisons pas ici la critique des œuvres, nous constatons leur existence et nous en tirons des conclusions (1).

Même observation pour les deux collections de Précis géographiques entreprises, presque simultanément, par MM. Vidal de la Blache et Marcel Dubois. Ici, les deux noms sont séparés ; plus loin, ils seront réunis. C'est que, travaillant ensemble ou séparément, le maître, toujours écouté, et l'élève, qui a fait souche à son tour, ont même idée et même but : répandre dans l'enseignement les méthodes propres à faire de la géographie un des moyens les plus féconds du développement de l'esprit. Il n'est pas de science, en effet, qui dispose d'une variété plus étendue de phénomènes, ni qui puisse, en les rapprochant les uns des autres, offrir des découvertes plus faciles, plus séduisantes, d'une portée plus étendue ; mais c'est à la condition qu'au lieu de s'en tenir à la surface, de juxtaposer les phénomènes comme s'ils étaient successifs et indépendants, on rendra évidente l'indissoluble liaison qui existe entre eux, de telle sorte que l'esprit, rencontrant ensuite isolément un de ces phénomènes, soit aussitôt entraîné à rechercher ceux qui en doivent normalement résulter, et s'il ne les trouve pas, les causes qui déterminent leur absence. Rechercher l'influence de la géologie sur les formes superficielles, celle des terrains, des vents et des pluies sur l'hydrographie, le climat, les productions, l'homme ; comparer entre elles les diverses masses terrestres et étudier comment certaines formes ont été plus favorables que d'autres au développement de la civilisation ; dire pourquoi l'homme s'est établi ici plutôt que là, quelle action l'orientation d'une vallée, l'abaissement d'une montagne, un gisement minéral, ont eu sur la fortune de telle ville, cela, et bien d'autres choses encore, est le devoir du géographe, et surtout du géographe enseignant. Tout cela, on peut le chercher dans les livres dont nous parlons ; sous une forme ou sous une autre, la doctrine est la même, et quoique cela puisse paraître étonnant à ceux qui n'en ont pas connu d'autre, la doctrine est nouvelle. Elle est nouvelle, et son application l'est encore davantage. Pendant trop longtemps, les professeurs ont été obligés à des transactions humiliantes pour eux, inexplicables et souvent décourageantes pour leurs élèves : ils ont dû lutter con-

(1) Nous devons faire une mention spéciale de l'atlas de MM. Nio et Darsy (Delagrave), qui, pour avoir moins d'importance que les précédents, n'en reste pas moins un excellent livre, très commode pour l'enseignement secondaire. — L'atlas de M. Schrader sera complété annuellement par un supplément, qui permettra de se tenir au courant des découvertes géographiques. Le premier fascicule vient d'être publié.

tre le désaccord flagrant qui existait sur certains points entre leur enseignement oral et les livres qu'ils devaient, faute d'autres, recommander à leurs élèves. Il n'en sera plus de même aujourd'hui. Nous pouvons considérer comme à peu près accomplie l'unification de l'enseignement géographique. Les livres de MM. Vidal de la Blache et Marcel Dubois en sont la preuve.

Ces livres répondent aux programmes, mais les programmes se sont inspirés de la même doctrine qui a produit les livres. Nous avons déjà dit ce que nous pensions des programmes de géographie de 1890. Une année d'application nous a confirmé dans notre opinion à leur égard, et le seul regret que nous puissions exprimer, c'est qu'un enseignement si profitable soit resserré dans des limites de temps trop étroites. Nous pensons des programmes de géographie publiés en juin dernier pour l'enseignement moderne le même bien que de leurs frères classiques. Nous y trouvons même, en première (lettres), une philosophie de la géographie qui montre au plus haut point à quelle hauteur de conception nous en sommes venus, et combien nous éprouvons le besoin intense de synthétiser, en de larges et brillants tableaux, des connaissances naguère encore sans lien et sans portée. Le progrès se laisse là toucher du doigt.

Nous le constatons aussi par les modifications introduites dans le programme d'admission à l'école de Sèvres. Ceux qui se rappellent l'ancien programme savent quel esprit l'animait; c'était en somme le triomphe de la nomenclature, cette géographie de détails minuscules dont on apprenait par cœur les listes énervantes, où triomphait la mémoire et sombrait trop souvent le raisonnement. A cette place, un pareil enseignement était, plus que partout ailleurs, un véritable contre sens. La raison et la vérité ont repris leurs droits. Ceux que leurs fonctions appellent à développer ce programme, et plus simplement tous ceux qui s'intéressent à la géographie et à l'enseignement secondaire des jeunes filles, se félicitent de ce changement; c'est encore une place conquise à la bonne doctrine.

Enfin, un dernier fait montre que nous entrons vraiment dans une période nouvelle, qui sera féconde pour la science géographique. MM. Vidal de la Blache et Marcel Dubois se sont réunis pour publier une revue qui deviendra rapidement le centre des études géographiques en France. Le premier fascicule des *Annales de géographie* (1) indique les services que cette publication pourra rendre; il s'agira non de publier des récits de voyage, mais de dresser des

(1) Armand Colin.

inventaires critiques qui permettront aux travailleurs isolés de se retrouver dans le dédale des publications géographiques; faits méthodiquement et toujours tenus à jour, ces inventaires serviront à mettre en relief les découvertes vraiment capitales, à les relier entre elles et à empêcher la science de s'égarer dans les détails sans importance. « Nous voulons, » disent les directeurs des *Annales* « con- « tribuer à fonder l'esprit classique de l'enseignement géographique ». L'article de M. Vidal de la Blache sur *les récents travaux sur la géographie de la France*, celui de M. P. Foncin sur *la France extérieure*, de M. Marcel Dubois sur *l'Océanographie et l'Océanie*, de M. Camena d'Almeïda sur *l'Europe*, de M. H. Schirmer sur *l'Afrique*, de M. L. Gallois sur *l'Amérique* nous font voir que l'entreprise n'est pas vaine. Nous comptons qu'elle donnera de rapides résultats, ayant eu cette bonne fortune, qui manque à tant d'œuvres, d'être confiée à ceux-là mêmes qui avaient seuls qualité pour la diriger.

Ainsi cette réforme de l'enseignement géographique, à la naissance de laquelle nous avons eu l'honneur d'assister, dont nous avons suivi, avec un soin minutieux et une croissante espérance, le lent mais continu développement, est aujourd'hui un fait accompli, et son avenir est assuré; les faits que nous venons d'énumérer ne permettent pas d'en douter.

L'œuvre a eu beaucoup d'ouvriers; nous n'avons nommé que les chefs; tous ceux qui ont contribué à faire de la géographie une science, et quelle science passionnante, prendront leur part dans l'honneur de lui avoir fourni leur contribution; de ceux-là, on en trouvera plus d'un dans l'enseignement secondaire. Mais nous devons rappeler que c'est un professeur de l'enseignement secondaire qui depuis seize ans, avec une infatigable persévérance, a soutenu l'une des rares revues spéciales où la géographie fût considérée comme une science. La *Revue de géographie* de M. Ludovic Drapeyron a préparé les voies; il serait souverainement injuste de l'oublier.

Nous avons à enregistrer deux bonnes nouvelles. La première c'est que la population de nos lycées et collèges a augmenté de 441 élèves. Le gain des lycées est de 804 élèves, mais les collèges en perdent 363. Dans l'enseignement des jeunes filles, l'augmentation est de 890 élèves. — La seconde est l'assimilation définitive des professeurs de l'enseignement spécial, aujourd'hui enseignement moderne, et des professeurs de langues vivantes, aux professeurs de l'enseignement classique. Jusqu'ici le nombre d'heures de service

dû par les deux premières catégories de professeurs, était très supérieur à celui que devaient leurs collègues de l'enseignement classique. On ne saurait trop se féliciter de voir disparaître cette inexplicable anomalie.

JULES GAUTIER.

A PROPROS
DE *POLITIQUES ET MORALISTES*
(*Première série*)
PAR M. E. FAGUET (1).

Le livre de M. Faguet : « Politiques et Moralistes du XIXe siècle, » est une nouveauté hardie et heureuse parmi ceux qu'ont accoutumé de publier les « littérateurs » qui font partie de l'Université. Ajoutons bien vite que ce n'est ni son seul, ni son principal mérite. Il vaut beaucoup par lui-même : ces études sur de Maistre, de Bonald, Mme de Staël, B. Constant, Royer-Collard et Guizot, nous les qualifierions volontiers de puissantes, si l'auteur ne les avait faites par-dessus tout très distinguées (c'est un mot que M. Faguet semble affectionner tout particulièrement).

Entrons d'abord dans l'œuvre. Ensuite nous essayerons d'entrer dans la pensée et dans le talent de l'auteur.

Cette entrée ne manque pas de charme, mais il s'agit ici d'un charme un peu austère, qu'on sent beaucoup mieux encore à une seconde qu'à une première lecture, fait qui est tout à l'honneur du critique, et dont nous chercherons à démêler les causes multiples et délicates. En effet, il n'y a dans cette œuvre aucune de ces parties d'agrément ou de bravoure que les écrivains de force ordinaire réussissent à traiter assez bien, et que des écrivains de valeur se permettent trop souvent. Cette sévère discrétion est-elle seulement chez M. Faguet l'indice de son bon goût et de son dédain à l'égard de la critique facile? Je ne le crois pas. J'y vois des raisons plus profondes, et encore meilleures, qui tiennent à sa méthode et à son genre d'esprit, mais que je ne puis qu'indiquer très sommairement à l'endroit où nous sommes.

M. Faguet a fait de la *biographie intellectuelle* et rien de plus, attendu qu'il a autant de précision dans l'esprit que de sûreté dans le style. A d'autres (et ceux-là, assurément, sont les moindres) d'étudier la vie

(1) Lecène et Oudin.

anecdotique des grands penseurs (pardon pour ce mot vieilli); à d'autres de les placer curieusement dans leur milieu, comme ont fait, après Stendhal, Sainte-Beuve et Taine, tant de critiques désireux, mais parfois un peu tard, de prouver qu'ils sont au courant et dans le train; à d'autres enfin de trop croire à la psychologie, et de voir obstinément, et prétentieusement parfois, dans la vie vécue le corollaire de réfléxions « enchaînées et puissantes », souvent combinées en un système qui va quelquefois jusqu'à mériter l'épithète de « féroce », tant il est fort et supérieur. Je ne sais si M. Faguet a eu besoin de revenir de tout cela; mais ce qui est évident, c'est qu'il connaît tout cela, qu'il en fait son profit et qu'il garde, de ces différentes méthodes, transitoires et autres, ce qui convient à la sienne, qui est d'étudier l'évolution ou la vie d'un ensemble organisé d'idées chez un même homme. C'est ainsi qu'avec une intention beaucoup plus affirmée, et sur un canevas infiniment plus accusé, M. Brunetière fait aux genres littéraires un état civil authentique et rigoureux.

M. Faguet n'aurait aucune peine à généraliser et à voir dans les « individus » intellectuels les moments ou les éléments d'un plus vaste ensemble d'idées. Edgar Quinet et, en général, les critiques romantiques qui consentaient à s'occuper des idées, à l'instar des penseurs allemands de l'entre-deux des deux siècles, le faisaient supérieurement. Henri Martin n'a pas mal réussi ce genre dans sa longue histoire; M. Guizot s'en était mieux tiré encore, et, de nos jours, les bons élèves de rhétorique n'y sont point trop maladroits : on peut donc en inférer que ce genre a porté ses fruits et qu'il est bien mûr. C'est sans aucun doute pour cette raison que M. Faguet a traité ses biographies intellectuelles comme des monographies, et non parce qu'il en fit d'abord des articles pour la Revue; car on sait de reste que les nécessités de la Revue ne sont point un obstacle aux lointaines déductions ni aux études à longue portée. Toutefois, il y a dans la mise en page je ne sais quelle secrète raison, très ténue d'ailleurs, qui ressemble à un groupement fait après coup : de Bonald vient bien après de Maistre, Constant est à sa place à côté de Mme de Staël et Guizot se range le mieux du monde au-dessous de Royer-Collard. Ce dernier, visiblement, domine M. Guizot et n'a pas été sans exercer sur M. Faguet une certaine influence, laquelle se manifeste par des traces d'une préférence qui paraît aller jusqu'à la sympathie. Mais n'anticipons pas.

Il serait d'une juste méthode de résumer chacune de ces six parties, et de tracer de consciencieux « crayons », les yeux scrupuleusement fixés sur ces eaux-fortes dont parfois le maître dissimule la puissance en les traitant en « taille-douce ». Mais ce serait long, peu facile et même superflu, puisqu'on a le livre. Donc, jetons un coup d'œil d'ensemble sur l'œuvre, pour nous renseigner et nous instruire d'abord,

et pour apprécier la manière de l'artiste ensuite. S'il nous arrive de nous arrêter un peu plus longtemps devant un ou deux de ces six cadres, c'est qu'ils laissent mieux voir le talent ou la « main » de l'artiste. Un critique d'art dirait peut-être la « patte » ou la « griffe ». Mais de ces deux mots le premier laisse supposer qu'on peint un peu de chic, ce qui n'est pas le cas de M. Faguet. L'autre indique une montre de force et d'individualité que M. Faguet n'affecte point, et que même, semble-t-il, il dissimule à l'occasion.

* * *

Voici d'abord, J. de Maistre. On lit, première page, dixième ligne : « Absolutiste féroce, théocrate enragé, légitimiste intransigeant, apôtre d'une trinité monstrueuse faite du pape, du roi et du bourreau, en toutes choses partisan des dogmes les plus durs, les plus étroits et les plus inflexibles, sombre figure du moyen âge où il y avait du docteur, de l'inquisiteur et de l'exécuteur, voilà quel était l'homme qu'on se figurait communément, même, quelquefois, après l'avoir lu ». La conclusion épigrammatique dit assez que nous ne sommes pas en face d'un portrait à la manière noire ni d'un caractère tracé à la façon romantique. Le critique se joue de son sujet, afin de le mieux prendre et de le traiter avec plus d'aisance.

Il nous fait d'abord observer que les œuvres posthumes (Lettres et Opuscules inédits, 1851, Mémoires et Correspondances diplomatiques, 1858) ont un peu modifié l'idée que l'on se faisait de l'auteur du *Pape*. « Le voilà en train de changer de parti », disait Sainte-Beuve, qui s'y connaissait. « Quel bon cœur, simple et affectueux, que ce de Maistre », disaient les âmes sensibles. « Comme il a peu mis de son caractère, dans son esprit! C'est vraiment fort distingué », conclut M. Faguet. Et il nous explique son esprit, ou pour mieux dire son système.

Car de Maistre est un systématique s'il en fut un. C'est aussi un homme d'un cœur très bon et « très naturel », d'un esprit vif, tranchant et caustique. Mais c'est surtout un systématique, et cela jusqu'au paradoxe le plus insolent. Chez cet homme, tout se tient, politique, philosophie, religion. Et, comme il est catholique d'éducation et pour ainsi dire de naissance, acceptant sans examen la foi de sa vieille et notable famille, ne lisant, jusqu'à 21 ans, que les livres que lui permet sa mère, comme il ne devient philosophe que sur le tard et que sa philosophie n'est que la transpiration de sa foi dans un domaine où il obéit encore à sa foi, il s'ensuit que c'est surtout sa politique qui est son œuvre à lui, sa création, ou tout au moins l'œuvre de son esprit qui nous révèle le plus clairement son esprit, attendu qu'elle l'a en quelque sorte, à son tour, formé ou tout au moins dominé. Donc, son système politique, c'est sa pensée maîtresse qui explique son système religieux et son système philosophique, attendu que l'un et l'autre en dépendent

étroitement (on pourrait sans doute prouver aussi aisément que c'est *la foi* qui a d'abord formé son esprit et les productions de son esprit ; mais, en somme, il importe peu, tant cet esprit de de Maistre est d'accord avec lui-même).

M. Faguet nous expose donc successivement la *politique de J. de Maistre*, puis *sa philosophie*, et enfin *son système religieux*. Unité et continuité, c'est tout de Maistre. C'est lui-même d'abord, car toutes ses théories sont en parfait accord avec son éducation dont elles paraissent n'être à certain point de vue que le développement naturel, conscient et voulu. Unité et continuité, voilà ce que doit être essentiellement l'État.

L'État n'est point la majorité, qui est le résultat d'une soustraction, ni même l'universalité des citoyens, car l'universalité c'est un nombre et non pas un tout. Ne dites donc pas que le peuple gouverne par ses *mandataires*. Qui n'a pas de volontés suivies et raisonnées ne peut conférer de *mandat*. Le peuple a des *représentants* comme « l'enfant, « le fou et l'absent... or, le peuple réunit éminemment ces trois quali- « tés, car il est toujours enfant, toujours fou et toujours absent ».

Vous parlez de représentants : représentants de quoi et de qui? D'unités très inégales et très différentes. Car on sait de reste que l'*homme* dont parle tant la Révolution n'existe pas. De Maistre ne l'a jamais vu.

Donc l'Etat ne peut résulter du nombre ni de l'accord du nombre, c'est-à-dire d'une délibération ou d'une constitution. Rousseau a été dupe de l'erreur la plus absolue, « toute constitution écrite est nulle ». L'Etat est un être réel, distinct de la nation telle qu'elle est à un moment quelconque du temps. L'Etat, c'est d'abord le passé, c'est-à-dire les hommes qui sont morts, les événements qui ont eu lieu et la tradition et le souvenir qui reste des uns et des autres. L'Etat est une âme ou une conscience qui dépasse infiniment la somme des âmes ou des consciences vivantes. Mais où vit-elle, cette âme ou cette conscience? Qui les représente ? Ce n'est pas le peuple, ce n'est pas la nation, ce n'est pas le nombre, ce n'est que le présent. Reste que ce soit la monarchie.

En effet, c'est la monarchie. Et sur la monarchie, de Maistre pense peu différemment de Bossuet. Le roi est un être un peu plus qu'humain, qui n'est guère responsable que devant Dieu, qui, devant Dieu, a sans doute des devoirs envers ses peuples, mais qui, devant ses peuples, n'avoue et ne manifeste que ses droits et son autorité.

Cette autorité a donc un fondement mystérieux et divin. Elle est incommunicable. Elle n'appartient nullement aux grands. D'ailleurs, « il n'y a plus de grands » en Europe. Donc, pas de corps aristocratique qui puisse opposer ses privilèges aux droits royaux : l'Etat ne se divise pas. Les différents corps aristocratiques ne sont que les prolon-

gements de l'autorité royale, ses intermédiaires, et bien plus encore, ses instruments.

Comment, c'est-à-dire par quels moyens humains règne le roi? Par la foi mystérieuse dont il bénéficie, sans aucun doute, mais aussi et surtout par l'autorité, le respect, la force et, au besoin, la terreur.

Car la force et la terreur sont la loi des sociétés humaines. Entre elles, la guerre; dans chacune d'elles, la force : le roi, le bourreau, le conquérant d'abord. Le prêtre ensuite, mais il est d'un autre ordre.

Injustice? direz-vous. Mais cette injustice est la loi du monde : toute philosophie le peut et doit constater et reconnaître. Toute philosophie? Il n'y en a qu'une, qui est foncièrement pessimiste, c'est celle de de Maistre. Le monde, c'est la guerre des forces, la guerre des espèces, la guerre des individus. Il y a partout du sang versé, et l'homme se nourrit de sang. Les tables les plus délicatement et les plus délicieusement servies sont le résultat d'une accumulation monstrueuse de meurtres et de victimes.

Et pourquoi tant de meurtres par le vaste univers?

Ne vous y trompez pas; ce n'est pas pour autre chose que pour le meurtre lui-même. Verser le sang, telle est la loi du monde. Et quel sang! Même le sang innocent, surtout le sang innocent. Vous vous récriez : mais dites un peu ce que c'est, au fond, que le *sacrifice*, et si tous les peuples n'ont pas regardé le sacrifice comme l'essence même de la religion?

C'est la religion, au reste, qui explique tout, et, comme on le pense, la religion catholique : Dieu, outragé par l'homme au premier jour du monde a fait régner le mal, qui est épreuve et châtiment, épreuve nécessaire, châtiment inévitable. La justice régnera, mais plus tard, au ciel, et nulle part ailleurs.....

Et le Christ, et la Rédemption? J. de Maistre y croit, sans aucun doute, mais n'insiste pas sur cette partie du dogme, qui n'est pas essentielle à son système, à la vue, qu'il a des choses et du monde. Et la loi de terreur et de rigueur qui domine en sa religion, domine en sa philosophie, domine en sa politique. Qu'il soit très profond, très subtil et très complet, c'est fort douteux. Mais il est essentiellement logique. Il est la logique elle-même, ce qui n'est nullement, comme chacun sait, synonyme de vérité.

Mais de Maistre n'est pas seulement un logicien : ce théoricien paradoxal comprend fort bien les choses — de son temps (voir le chapitre intitulé: *Ses idées sur son temps*). Ce n'est point un aristocrate à idées étroites et à vues courtes : il n'est même pas aristocrate le moins du monde, il est *patricien*, ce qui est bien différent, dit M. Faguet (voir l'analyse très curieuse de cette différence, pages 26, 27, etc.). Il n'est point de ceux qui regardent passer une révolution comme un berger une avalanche, sans y rien comprendre, sinon que cela les dérange et

pourrait leur coûter la vie. Non, il reconnaît que pour le souverain qui devra gouverner la France après la grande tourmente, le premier livre à consulter sera l'*Almanach*. Il n'est point admirateur des émigrés, il s'en faut : il a pour les têtes poudrées défiance et mépris : elles pensent si peu, sont si frivoles et si vaines d'elles-mêmes. Il reconnaît que les Jacobins, en défendant quand même l'unité de la patrie, étaient dans le vrai, malgré tous leurs excès : ils ont été, à un moment donné, providentiels. Enfin, la France elle-même, la France surtout, a dans le monde un rôle providentiel, et sa disparition serait un malheur épouvantable et peut être irrémédiable. Je ne voudrais pas affirmer que cette dernière considération prouve sans réplique que de Maistre était « intelligent ». Ce serait d'un chauvinisme par trop naïf. Mais elle démontre abondamment que l'auteur du *Pape*, ne poussait pas l'esprit de système jusqu'à l'aveuglement d'un sectaire.

Et il avait de l'esprit et du meilleur, M. Faguet l'affirme et en donne les preuves; et il avait, à travers toute son intelligence et tout son esprit, un cœur qui le fait aimer, et lui fait dire et écrire à ses enfants et à ses amis des choses charmantes.

Mais ne nous attendrissons pas outre mesure sur ces particularités très humaines, et passons à un autre sujet.

Car M. Faguet ne se croit pas tenu de réfuter de Maistre, en quoi il a parfaitement raison. Il note simplement qu'il ne tient pas compte des faits lorsqu'ils gênent ses théories. Cela suffit amplement.

Rien sur son style, ce qui convient fort, et une ingénieuse analyse de sa méthode d'exposition et de discussion par paradoxes. Voici la conclusion : « Et malgré tout, il a cela pour lui qu'il fait infiniment « penser. On le quitte avec une profonde estime pour son caractère, « une vive sympathie pour les qualités de son cœur, et le souvenir « d'une des plus belles joutes de dialectique dont on ait jamais eu le « spectacle. »

***

M. Faguet est un peintre de portraits mesuré et discret. Il lui eût été très facile de nous montrer dans L. de Bonald une charge, une caricature de J. de Maistre, voisine tantôt de l'odieux, et tantôt du grotesque. Il ne l'a pas fait; il a même fait tout autre chose, et, plus favorable que Sainte-Beuve à l'originalité de l'auteur de la *Législation primitive*, au lieu de voir dans ses défauts d'esprit les qualités de J. de Maistre défigurées ou très affaiblies, il a cru devoir y trouver des différences : « Leurs natures intellectuelles sont opposées. »

Sans insister sur ce « parallèle » qu'il conclut ainsi : « L'un est un « merveilleux sophiste, et l'autre un scolastique obstiné, intrépide et « imposant. » M. Faguet analyse, ou plutôt démontre l'intelligence de M. de Bonald. Il est visible que cette opération l'amuse beaucoup; il

s'y joue, il s'en joue, et y introduit une sorte de comique à froid qui est en somme très divertissant.

Non pas qu'il soit défavorable à de Bonald. Sainte-Beuve, par d'habiles et délicates atteintes, a autrement maltraité l'homme que M. Faguet laisse résolument de côté. Voici quelques-unes de ses appréciations sur le maire de Milhau et de Rodez : « Cet homme était, en général, très « asservi aux circonstances domestiques, qui en firent, en plus d'un cas, « un instrument de pouvoir sincère, mais non désintéressé (1). » On ne saurait mieux dire que sa carrière politique fut beaucoup moins inflexible que ses convictions théoriques. Il est fort possible, en effet, qu'il ait sous le Directoire, comme sous l'Empire, comme sous la Restauration, constamment travaillé à relever les ruines morales de la société; mais il travailla avec un bonheur non moins constant, et concurremment, à élever sa famille, ce qui, certes, était d'un bon gentilhomme. N'empêche que M. Jules Simon (pourquoi lui ?) est le seul à défendre son « invariabilité ». Personne, que je sache, n'a essayé de défendre son « libéralisme », et c'est tant mieux, car il ne faut d'excès en rien, même en fait de paradoxe.

Il n'est point sans à propos et même sans gaieté, de rappeler quelques pensées de de Bonald. Cet âpre gentilhomme-paysan, qui toutefois avait de l'esprit par boutades, et en forme de coups de boutoir, n'abusa jamais de la permission qu'ont les hommes de refléter dans leur esprit l'infinie diversité des choses, des êtres et de leurs rapports. Voici ce qu'il *pense* de la morale : « En morale, toute doctrine moderne qui « n'est pas aussi ancienne que l'homme est une erreur. » Et des « femmes : « A un homme d'esprit, il ne faut qu'une femme de sens : « c'est trop de deux esprits dans une maison » (on ne sait trop s'il crut devoir se contenter d'une femme de sens). Voici la conception qu'il a de Dieu : « L'Etre souverainement intelligent doit être, par une néces- « sité de sa nature, souverainement intolérant des opinions. » C'est ainsi que M. de Bonald peut être dit souverainement intelligent.

« Je n'ai rien pensé que vous ne l'ayez écrit; je n'ai rien écrit que « vous ne l'ayez pensé », lui écrivait Joseph de Maistre. De Bonald, à demi flatté de cette confidence, faisait quelques restrictions hargneuses. Cependant, en vertu de je ne sais quelle harmonie préétablie, maint paradoxe de J. de Maistre est repris (en vertu d'un simple hasard) par l'auteur du *Divorce* et élevé jusqu'à sa suprême puissance, c'est-à-dire jusqu'à l'absurdité. Bonald, nous croyons l'avoir dit, était Aveyronnais et non pas Auvergnat.

Aussi, quel plaisir et quel jeu, pour M. Faguet, de démontrer la philosophie *ternaire* de cet idéologue aggravé de scolastique ! (De Maistre,

(1) Extrait d'un article, plein de fiel, sur l'*Histoire de la Restauration*, de Lamartine (4 août 1851).

lui, n'était pas le moins du moins du monde idéologue.) De Bonald est l'homme qui s'est le plus souvent répété, voici la première constatation qui s'impose, et qui a le moins varié, voilà le corollaire. Et comment eut-il pu varier, à moins de sortir complètement de soi, ce dont il ne fut jamais tenté ? Je ne puis renoncer à citer M. Faguet, qui n'avait jamais jusqu'ici, même dans ses curieux feuilletons dramatiques, aussi puissamment révélé son sens du comique.

« Tout va par trois, le monde, l'Etat, la famille ; tout le visible et « l'invisible. Sans l'idée ternaire, rien ne s'explique ; avec elle tout se « comprend, parce que c'est par elle que tout est constitué et se sou- « tient. Quelque chose que l'on considère au monde, on y trouvera « ces trois termes : cause, moyen, effet, et rien autre que ces trois « termes. Le monde est un système de trinités ».

« Dieu et le monde, qu'est-ce bien ? C'est une cause, Dieu ; un effet : « le monde ; un moyen (et ici il faut prononcer médiateur) : Jésus- « Christ ».

« L'homme, qu'est-ce bien ? « une intelligence servie par des organes », « c'est-à-dire une cause, l'âme ; des moyens : les organes ; un effet, con- « servation et reproduction ».

« La famille ? qu'est-ce bien ? une cause, l'homme ; un moyen, la « femme ; un effet, les enfants... »

Inutile de continuer. On fera bien de se récréer à lire le reste dans les *Politiques et Moralistes*. Plus inutile encore d'étudier les *idées* de Bonald et sa *politique*. S'il est, par impossible, des prestidigitateurs qui commencent par « démontrer » leurs trucs, il est sans exemple qu'ils les aient fait jouer ensuite devant le même public. M. Faguet, qui est sérieux et sincère, n'insiste pas plus qu'il ne convient sur les productions de ce curieux cerveau... et Dieu sait cependant si le cerveau en question prend au sérieux les produits qu'il élabore. Lisez plutôt son *Essai analytique sur les lois naturelles de l'ordre, ou du pouvoir, du ministère et du sujet dans la société* (1800), ou *Du divorce, considéré au* XIXe *siècle relativement à l'état domestique et à l'état public de société* (1801) ou ses *Pensées* (1817), qui contiennent des perles inappréciables.

Etonnez-vous maintenant que M. de Bonald ait été jugé digne, en 1808, de faire partie du conseil de l'Université !

EMILE CHAUVELON.

(*A suivre.*)

QUELQUES DISCOURS
DE DISTRIBUTIONS DE PRIX

Extrait du discours de M. Raynaud, *professeur de l'enseignement spécial, à la distribution des prix du Lycée de Montpellier.*

Le lycéen d'autrefois, cet autrefois n'est pas encore un vieillard, avait la journée longue et bien remplie. Le tambour, toujours trop matinal, l'amenait au travail encore ensommeillé. Des classes, des études nombreuses et longues, de rares et courtes récréations, remplissaient les quinze heures de son temps actif. L'étude, silencieuse et grave, avait pour idéal la solitude dans la foule. Chacun y devait être seul. Cantonné dans l'espace qui lui était attribué, il n'avait de relations qu'avec ses cahiers et ses livres. Point de secours à implorer contre un texte rebelle ou un problème muré. Discipline favorable à la méditation, à l'effort productif pour l'esprit actif et pénétrant que la difficulté excite ; préjudiciable au moins bien doué, dont l'obstacle arrête la marche, et qui, prompt au découragement, ne renouvelle pas une tentative demeurée d'abord sans effet. D'ailleurs, le nombre et la durée de ces séances quasi-claustrales dépassant chez quelques-uns le pouvoir d'attention, une part se perdait dans une rêverie plus voisine du sommeil que de la recherche : à moins que n'intervinssent l'étourderie, la mobilité, inséparables du jeune âge. Cela était plus dangereux. Une surveillance toujours en éveil saisissait les rires ou les propos furtifs, surprenait les mouvements désordonnés et rappelait à l'ordre les délinquants, souvent avec sanction pénale.

Ayant dans la mémoire ses leçons, dans son carton ses devoirs, l'élève se rendait à la classe. La valeur de l'enseignement qui y était donné, les adversaires eux-mêmes de l'Université l'ont reconnue ; leurs critiques n'ont jamais osé élever des doutes sur le mérite et la science du plus grand nombre des professeurs : disons seulement du plus grand nombre, pour offrir un refuge à la modestie. Aussi n'a-t-il pas été nécessaire de beaucoup changer pour continuer à beaucoup obtenir. Mais peut-être le talent manquait-il d'un peu de souplesse, de familiarité ; peut-être la parole du professeur se maintenait-elle trop haute. Arrivé à ce point de netteté où tout paraît simple et facile, idées et sentiments s'offraient à lui si bien dégagés de toute obscurité, que tous les yeux lui semblaient devoir être inondés de la même lumière. De là l'insuffisante préoccupation d'être suivi par l'auditoire, dont l'attention docile, étonnée, admirative, se rendait complice ; de là aussi des traînards qui, voyant grandir chaque jour la distance entre eux et leurs camarades, ajoutaient à leur indolence naturelle ce motif de se ménager encore ; et arguant faussement de l'inutilité de l'effort, finissaient par se complaire en leur paresse. Cette excuse, pour mau-

vaise qu'elle fût, leur est maintenant enlevée ; et n'est plus paresseux que qui veut obstinément l'être.

De l'étude à la classe et réciproquement ; ainsi s'écoulait la partie du jour de beaucoup la plus longue. De ci, de là, pourtant, quelque répit était laissé, quelque récréation permise. Mais alors que ces jeunes comprimés auraient dû éclater en des jeux bruyants, redresser leurs courbatures par une pétulante gymnastique, rafraîchir leurs cerveaux dans la gaieté des propos rieurs, ils se laissaient gagner par la nonchalance et devisaient gravement. Bientôt ce qui n'avait été que manque d'énergie pour secouer un affaissement passager, devenait engourdissement volontaire : savants précoces, ils dédaignaient déjà la « guenille ». Aussi se contentaient-ils de conduire vieillottement, autour de la cour, leur marche dolente, agitant les questions de classe restées confuses, peut-être gémissant entre eux sur leur triste sort, sans songer qu'ils étaient la cause première de leurs ennuis, et qu'ils faisaient une fatigue de ce qui devait être un repos fortifiant. Ils n'usaient pas avec plus de sagesse ni plus de jeunesse des promenades à l'extérieur. C'étaient pour eux des récréations plus longues, dans une cour dont on n'apercevait pas les murs : toute la différence était là.

Ces occupations multiples et absorbantes n'allaient pas sans des défaillances. Les défaillants étaient relevés autrement que par de bonnes paroles en ces temps quelque peu lacédémoniens. L'Université, certes, méritait même alors son beau nom de mère ; mais, quoiqu'elle en souffrît, elle n'hésitait pas à cacher son affection sous des sévérités qu'elle croyait nécessaires, qui l'étaient. La vie scolaire, ainsi qu'elle était disposée, n'aurait point porté ses bons fruits. Aussi, quand circulait le long de la cour la grave théorie imberbe, parfois se dressaient, bras croisés, visage au mur, quelques méditatifs : c'étaient des coupables, expiant dans cette immobilité verticale quelque méfait de langue ou de travail. Ceux que l'occasion ou un diable tentateur avait poussés à une faute plus considérable allaient, au temps de la promenade, calmer leur fièvre ou malmener leur paresse en suivant d'une plume rapide la lecture de quelque texte classique. Le mal était que, cette contrainte de surcroît augmentant l'irritabilité des nerfs, le puni, après punition faite, était dans des conditions très favorables pour pécher de nouveau : ce qui se produisait trop souvent.

Ces soins attentifs, cet enveloppement de toutes les heures, cet « assujettissement aux cordes » (le mot est de Montaigne), ne laissaient pas de donner passage à quelques défauts : l'uniformité, que les malveillants appelaient le moule universitaire, qui était tout au plus un cachet, dont on avait le droit d'être fier, surtout par comparaison ; une retenue trop voisine de la timidité ; l'absence d'initiative, qui ressemblait fort à du renoncement et qui faisait, sinon des dédaigneux, au moins des insouciants de l'action ; une tendance exagérée à se complaire dans les songeries contemplatives, cause de bien des mécomptes dans les réalités batailleuses de l'existence.

Pourtant, ne médisons pas trop, même par le désir d'établir un contraste plus frappant, de cette éducation sévère. Si elle avait des faiblesses, elle possédait aussi d'admirables qualités. Elle a formé des esprits d'une étonnante souplesse et d'une pénétration sans égale, merveilleusement aptes à tout embrasser et à tout comprendre, doués d'une étrange facilité de travail, possédant au plus haut point l'amour de la recherche désintéressée, l'oubli de soi, père des grandes choses.

Ce sont, d'ailleurs, ceux-là mêmes dont le mérite était la plus glorieuse défense des précédentes institutions, qui ont cherché et trouvé, dans une sage réforme, le moyen, en retenant les anciens avantages, de les compléter par d'autres, non plus précieux sans doute, mais tels que, réunis aux premiers, ils élèveront presque à la perfection l'éducation nationale.

Le mal, maintenant reconnu et aussitôt guéri, n'était pas le « surmenage », mot barbare recouvrant une idée fausse, mais une certaine passivité qu'il faut bien avouer fâcheuse. Quel remède autre ou meilleur que plus de mouvement, plus de vie, plus d'excitation individuelle? Voilà qui est fait. Partout s'est répandue l'activité joyeuse et fortifiante; l'essaim n'est plus assoupi, il bourdonne et butine allègrement, le miel sera meilleur.

A la classe, les élèves prennent une part très personnelle. Le professeur descend, au moins métaphoriquement, de sa chaire; au lieu de le dominer, il se mêle à son auditoire, éveillant l'attention, sollicitant les réponses par des interrogations habilement ménagées, grandissant chez tous, par le plaisir de la découverte, le désir de savoir. Les jeunes esprits sont naturellement fureteurs; la curiosité, provoquée, appelle l'effort; satisfaite, elle encourage à un effort nouveau, et l'émulation ainsi maintenue apporte, avec l'amour du travail, le succès qui l'accompagne toujours.

Venu le moment de tirer de son fonds propre, de féconder la semence reçue dans la classe, l'élève n'est pourtant pas abandonné tout à fait à lui-même. L'étude, certes, n'a pas perdu son recueillement obligatoire, mais elle est moins cellulaire. On s'y trouve mieux entouré, plus protégé contre les difficultés de sa tâche. Le sentiment d'un secours prêt au premier appel donne de l'assurance aux timides, enlève toute excuse aux indolents.

Le répétiteur, bien nommé, à qui la confiance et l'estime, nées de son savoir bienveillant, attirent plus de respect que l'inflexibilité ancienne, a toujours la main tendue pour relever d'un faux pas ou faire franchir un obstacle. Par ces soins affectueux et réchauffants sont écartés la contrainte et l'ennui. Le devoir ne s'offre plus pénible et maussade, mais attrayant. Chacun se plaît à sa besogne; or quelle garantie de progrès que d'aimer ce que l'on fait! D'autant que, chaque exercice pratiqué avec une ardeur captivante, ne se rencontrent plus guère ces négligences distraites ou turbulentes que suivait une juste répression. Les bonnes volontés se développeront encore dans cette atmosphère sympathique, et le temps est bien proche où la seule punition possible sera la privation de récompense. C'est presque l'idéal, il n'est pas hors d'atteinte; on l'affirmerait ici volontiers, on l'aurait surtout affirmé, avant qu'une mort imprévue, dont les regrets ne sont pas près de s'éteindre, vous eût enlevé un homme qui fut un conseiller paternel écouté plutôt qu'un censeur.

Mais il n'est pas de forces telles que l'usage ininterrompu n'affaiblisse. La veille comparaison de l'arc trop tendu est toujours jeune : il faut détendre l'arc. Le repos seul ne suffit pas; le véritable soulagement de l'esprit est la fatigue du corps.

D'ailleurs, même en dehors de cette considération, le corps vaudrait assez par lui-même pour qu'on songeât à lui. Sans être Chrysale, et tout en trouvant qu'un gros Plutarque peut avoir une autre utilité que de lisser des rabats, on a le droit d'en prendre soin. Ainsi fait-on, et on fait bien. Le temps des exercices physiques, puisque c'est le terme,

a été fort augmenté ; et alors qu'autrefois les récréations courtes étaient somnolentes, aujourd'hui, longues, elles ne connaissent que la joyeuse animation. Les jeunes osent être jeunes, aiment à l'être. Les encouragements ne leur manquent pas. Outre l'approbation qui leur vient de tous, les moyens ne leur sont pas ménagés. Les jeux les plus divers dont ils disposent, peuvent satisfaire tous les goûts ; par leur variété, ils excitent au changement et exercent l'être tout entier. Echelonnés suivant les âges, ils conservent l'attrait en se pliant aux utilités changeantes ; ils vont de l'enfant d'aujourd'hui à l'homme de demain. Un peintre célèbre pourrait, sans modifier le titre, reprendre un de ses tableaux admirés, les Gaulois lançant le javelot seraient remplacés par les lycéens épaulant la carabine, *ludus pro patria.*

Ainsi, par une bienfaisante action réciproque, le travail d'esprit rendant le jeu agréable, le jeu vivace grandissant la faculté de travail, le temps s'écoule heureux dans les maisons autrefois sombres. Le lycée n'est pas quelque chose d'étranger et de froid, c'est la maison même des élèves. Si bien leur, qu'ils appellent des invités et donnent des fêtes. Sachant l'intérêt qu'ils inspirent, reconnaissants, ils convient à constater leurs progrès. Une fois, fiers avec raison de leur jeune vigueur, de leur adresse précoce, ils montrent à leurs vieux amis, cercle de famille, qu'ils ne s'étiolent pas à respirer une atmosphère savante ; qu'au contraire, la plante a des pousses vertes et gaillardes. Une autre fois, jaloux de prouver qu'ils n'ont pas que le culte du muscle, ils font reconnaître, dans des séances plus littéraires, qu'ils ont le sentiment du beau, la finesse du goût, l'aisance gracieuse du débit, qui est la parure du savoir. Et par une touchante délicatesse, ils prélèvent sur ceux à qui ils procurent du plaisir, plaisir doublé par cette dernière attention, la part des malheureux : leurs fêtes de charité.

Donnez-vous donc de plein cœur, jeunes gens, au développement harmonieux de toutes vos facultés. Ayez à la fois la tête bien pleine et bien faite ; sans oublier pourtant que Montaigne, l'ami des têtes bien faites, a aussi remarqué que « l'on fait valoir pour magnanimité et force de courage des exemples qui tiennent volontiers plus de l'espessissure de la peau et dureté des os ». Vous vaudrez mieux que vos anciens ; vous aurez toutes leurs qualités ; vous en aurez d'autres encore dont ils ont eu à regretter l'absence et qu'ils ont voulu vous donner. Nul plus qu'eux n'en sera ravi. Chez tous ceux, combien nombreux ! qui vous entourent de leurs soins, réside la paternité d'Hector suppliant Jupiter de rendre Astyanax plus grand que lui. Plus heureux deux fois que le Troyen, leurs vœux seront réalisés, et ils le verront. Vous serez prêts par le cœur à accepter tous les devoirs, capables par l'esprit et par le corps de les remplir tous dignement : vous permettez déjà plus que l'espérance.

Un mot encore. Puisqu'on m'a fait, en ce jour de séparation, l'honneur inattendu autant qu'immérité de me placer à la porte pour vous dire l'adieu du départ : à ceux que l'âge et le succès éloignent définitivement, je demanderai, au nom de tous ceux qui les ont connus ici, de se souvenir de nous qui nous souviendrons d'eux ; à ceux dont l'absence sera courte, je souhaiterai, toujours au nom de tous, des vacances heureuses et le retour dispos.

BIBLIOGRAPHIE

CHARLES ROZAN, *Au terme de la vie.* Paris, Ducrocq, s. d., 1 vol. in-18.

La *Revue de l'Enseignement*, quand elle a quelque livre d'éducation à signaler, porte son choix d'ordinaire sur des publications qui s'adressent à la jeunesse ou à ses maîtres, et voilà que nous venons recommander une œuvre de morale, intitulée: « Au terme de la vie »! Cette apparente anomalie n'en sera plus une après l'analyse qui va suivre. L'auteur rappelle en terminant ce qu'il a dit autrefois dans *le Jeune homme*, ouvrage qui, avec *la Jeune fille*, montre les tendances de l'aimable moraliste : « L'existence entière d'un homme, quelle que soit sa condition ou sa fortune, dépend de la façon dont il a vécu dans sa jeunesse... Aucun bonheur n'est solide ni durable s'il ne repose sur la pureté de la vie .» Et il ajoute : « Les hommes dont les jours se sont écoulés dans le cercle étroit de leurs intérêts et de leurs prétentions, dans les hontes de la débauche, les petitesses de l'égoïsme et de la vanité, les tyrannies de l'amour-propre ou les misères de l'avarice, sans respect d'eux-mêmes, sans nul souci des sentiments ou des besoins d'autrui, subiront lourdement le fardeau de la vieillesse. » L'auteur commence par distinguer les *vieillards* et les *vieux*. Aux premiers il attribue des vertus et des qualités, quelquefois aussi des travers et des ridicules, mais en somme ses types sont d'honnêtes gens qui arrivent sans encombre à la fin de leur carrière. Il fait passer tour à tour sous nos yeux : un simple travailleur, un médecin dévoué, un brave homme, un académicien, un ancien magistrat, un vieux professeur, un pompeux imbécile, un bon riche, deux amis, un beau vieillard, une vieille femme, une vieille fille, deux vieilles gens, un solitaire, une timide, un prêtre. Puis, dans la galerie des vieux, sont stigmatisés un viveur, un égoïste et un vaniteux, une vieille coquette, un père cupide, un vulgaire ambitieux, un mécontent, un fourbe, un homme déchu, un vieux fat, les avares. C'est pour ces derniers que M. Rozan réserve les coups les plus cinglants de son fouet justicier, sans pourtant jamais se départir de la modération du sage. Nous avions songé à lui demander d'ajouter une *clef* à la nouvelle édition de ces « caractères », mais chaque lecteur a dû connaître ou rencontrera dans la vie des exemplaires plus ou moins réussis de ces divers types. M. Rozan aime à citer les réflexions des moralistes ses devanciers, et les citations, bien choisies, sont aussi bien amenées. Il y a dans sa touche une bonhomie, un bon sens, un tour d'esprit, qui rappellent tantôt les petits traités de Plutarque, tantôt les préceptes de B. Franklin. Il conduit ses personnages jusqu'à la vieillesse, mais il les

prend souvent dès l'heure où ils commencent à devenir des hommes. Ses remarques, qui procèdent d'une observation longue et sagace, sont éminemment suggestives. Ne pouvant entreprendre une analyse détaillée de l'œuvre, nous donnerons une mention spéciale au portrait de « la vieille fille », une vraie réhabilitation du type, et à la belle prosopopée de la conscience, dans le chapitre du « vieux cupide ». Les partisans de l'abolition de la peine de mort trouveront de bons arguments dans celui du « vieux professeur ». Quant au jugement comparé de l'amour et de l'amitié, nous ferions volontiers des réserves, à moins que l'auteur veuille traiter exclusivement de l'amour *passionnel*, comme on dit aujourd'hui, et qu'il étende plus qu'on ne le fait d'ordinaire la significaton du mot amitié. En résumé, la lecture de ce livre ne peut que faire du bien, et nous lui souhaitons le sort de son aîné, *la Bonté*, déjà parvenu à sa dixième édition et couronné par l'Académie française.

C.-E. Ruelle.

Petite histoire de la Littérature française, principalement depuis la Renaissance, avec tableau chronologique, index et carte littéraire de la France, par A. Gazier, docteur ès lettres, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris. 1 vol. in-18 jésus, illustré de 60 portraits, broché (Armand Colin et Cie, éditeurs). Prix : 4 francs.

En écrivant cette *Petite Histoire de la littérature française*, M. Gazier a cherché à donner un exposé très net et d'une lecture facile, mettant en relief les grandes œuvres et les grands maîtres qui ont été la gloire des lettres françaises, signalant les principaux courants qui les ont inspirées, les influences qu'elles ont subies aux époques les plus caractéristiques.

Ces pages, où la simplicité voulue ne diminue pas le charme et l'intérêt, présentent un tableau habilement et savamment composé de l'évolution de notre littérature.

L'auteur, voulant éviter la monotonie qui serait résultée de l'ordre chronologique trop absolu aussi bien que du classement rigoureux par genre littéraire, a combiné les deux méthodes : il étudie l'histoire des principaux genres pendant une période déterminée.

Chacun de ces chapitres fait admirablement saisir la filiation des talents et des œuvres ; des *faits biographiques* bien groupés, des *anecdotes littéraires* heureusement rappelées, expliquent le caractère et les tendances de nos grands écrivains ; enfin, des *jugements littéraires* très sobres font apprécier la manière propre et le style de chacun d'eux, en même temps qu'ils exercent le lecteur à la critique.

Bien que ces pages se prêtent à une lecture suivie aussi attachante que profitable, l'auteur a voulu rendre facile la recherche d'un nom, d'une œuvre quelconque : dans ce but, il a fait suivre sa *Petite histoire*

de la littérature française d'un index très complet. Il l'a, en outre, enrichie d'un tableau chronologique très original et très utile indiquant année par année l'apparition des œuvres marquantes, la naissance, les débuts, la mort des auteurs cités dans l'ouvrage.

Des portraits, gravés d'après les documents les plus authentiques, accompagnent les notices consacrées aux plus célèbres de nos écrivains.

Une carte de la France littéraire permet de retrouver aisément une foule de noms que l'on chercherait en vain sur les cartes ordinaires, tels que la Ferté-Milon, la Haye-Descartes, les Rochers, Grignan, etc.

Anatomie et Physiologie animales, par Mathias Duval, professeur à l'École des Beaux-Arts et à la Faculté de médecine de Paris et Paul Constantin, agrégé des sciences naturelles, professeur au lycée de Rennes. Ouvrage rédigé conformément aux programmes officiels du 28 janvier 1890, pour la classe de philosophie, et à ceux du 15 juin 1891 pour l'enseignement secondaire moderne. 1 vol. in-8° de 528 pages avec 472 figures. Prix : 6 francs. J.-B. Baillière.

MM. Mathias Duval et Paul Constantin viennent de publier sous le titre d'*Anatomie et Physiologie animales* un ouvrage destiné aux élèves des lycées et collèges et aux candidats au baccalauréat, qui y trouveront traitées toutes les matières exigées par les programmes les plus récents. C'est un exposé très clair, très méthodique et très au courant de la science, qui contient à la fois les questions élémentaires et, dans un texte spécial, les développements nécessaires pour une étude plus approfondie.

La partie historique si importante pour montrer à l'élève comment se sont formées les idées actuelles, a été traitée avec un soin tout particulier. De nombreuses notes ont été consacrées à la biographie des savants dont les noms sont cités, soit à propos d'expériences, soit à propos d'organes auxquels ces noms sont restés attachés. L'utilité de l'introduction de pareilles notes dans un ouvrage classique est démontrée par la pratique des examens où l'on constate que les candidats ne possèdent que des notions nulles où inexactes sur la biographie des hommes dont ils parlent.

De nombreuses figures intercalées dans le texte en facilitent la lecture : parmi celles-ci les unes sont la reproduction d'après nature de préparations anatomiques ou d'appareils de physiologie, d'autres sont des schémas destinés à reproduire les dessins que trace au tableau le professeur pendant son cours.

Nous ne doutons pas que cet ouvrage ne rende service aux professeurs et aux élèves.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 299.10.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 18.

CHRONIQUE

On s'est beaucoup occupé dans la presse et dans l'Université, depuis une quinzaine, des doléances d'un jeune normalien de 1891, se lamentant, en termes peu mesurés, sur les rigueurs de la loi militaire. Un an de caserne lui paraît une mauvaise préparation à la licence et à l'agrégation, et il regrette que l'imprévoyante nature ne l'ait pas doté d'une de ces bonnes infirmités, qui assurément n'avantagent pas leur homme, mais ne le privent pas du bonheur de se présenter en Sorbonne aux dates réglementaires. En vérité, ce jeune homme n'a retenu de ses études classiques que le culte du parchemin : ce n'est pas assez ; il y a lieu d'espérer qu'il regrette sa boutade, et qu'il est revenu, pour un temps, des douceurs de l'interview. Un de ses « carrés » de la promotion 1889, pour lequel l'année de caserne n'a pas été « l'année terrible », a remis les choses au point : il faut l'en remercier. Espérons que son « conscrit »

retrouvera dans ses souvenirs classiques de quoi lui faire supporter les petites misères du maniement d'armes et de la marche en colonne ; et si, quelquefois, les plaisanteries de la chambrée offusquent son oreille, il aura le droit de songer qu'Aristophane faisait rire les Athéniens.

Lors de la discussion de la loi militaire, la *Revue* a pris très nettement parti ; elle s'est ralliée à ceux qui demandaient, pour les membres de l'Université, le service obligatoire. Les raisons qui nous inspiraient alors n'ont pas changé ; il est nécessaire que les maîtres de la jeunesse, ceux qui lui enseignent le renoncement et l'amour de la patrie, fassent eux-mêmes acte de renoncement.

Que tous, même ceux qui n'ont pas servi, même ceux qui protestaient contre le service militaire obligatoire, soient prêts à s'employer de toutes les forces, et n'importe où, à l'heure du danger, et, à l'avance, aient fait le sacrifice de leur vie, ceci n'est pas même à mettre en question.

Mais il s'agit ici d'autre chose. Ce qu'on doit inculquer à la jeunesse, c'est ce sentiment que le service militaire est noble, même en temps de paix, que ces exercices minutieux, cette discipline qui ne raisonne pas, ces règlements impitoyables, il est nécessaire d'y être brisé longtemps avant l'heure où il faudra s'en servir, qu'on ne s'improvise pas soldat, et que si l'on peut, sans apprentissage, savoir se faire tuer tout comme un autre, il faut un entraînement pour apprendre à ne se point faire tuer hors de propos. Cette idée que le service militaire est un devoir, un devoir en tout temps, où l'on doit apporter non le dégoût ou la résignation, mais la bonne volonté et la bonne humeur, on a trop cherché par un persiflage malveillant et d'odieuses calomnies, à l'obscurcir dans l'esprit de la jeunesse. C'est aux éducateurs à réagir, et d'abord il leur faut réagir par leur exemple ; il faut qu'ils puissent non pas prêter au service militaire, par forme de rhétorique, des charmes qui ne sont pas les siens, mais le montrer tel qu'il est, dur sans doute, inflexible souvent dans ses exigences, toujours fortifiant et noble.

Il n'y a pas à équivoquer sur les sentiments de l'Université. La loi militaire a été acceptée par elle sans arrière-pensée, elle l'a introduite dans ses mœurs, elle y a vu le moyen de pénétrer plus avant dans l'âme de cette jeunesse qu'on lui confie, elle ne regrette pas le passé, et ne souhaite pas de changement pour l'avenir. Ceux qui en voudraient douter ne la connaissent pas.

Ceci n'est pas une raison pour qu'elle ne s'étonne pas de certaines

anomalies et de certains procédés de l'autorité militaire. Ainsi, il est certain que les normaliens de 1888, qui n'avaient pas 21 ans au moment de la promulgation de la loi, se sont trouvés dans une situation très désavantageuse. Ils n'ont pu faire leur service avant d'entrer à l'École : il le leur faut faire aujourd'hui, alors qu'ils en sortent. Pour ceux qui sont agrégés, le dommage est minime ; pour ceux qui ne le sont pas, il y a évidemment là une différence de traitement dont leur carrière pourra se ressentir. Se plaignent-ils? Point. Il n'en est pas moins certain que le service militaire sera, par ses conséquences, plus lourd pour eux que pour les autres Français.

Il a failli en être de même pour un assez grand nombre d'universitaires, qui n'ont plus vingt ans, ni même vingt-cinq, dont beaucoup sont mariés et pères de famille, et que la récente visite des gendarmes, ou un avis très net du bureau de recrutement, a légitimement émus dans ces dernières semaines.

Sous l'empire de la loi de 1872, quand un jeune homme avait contracté l'engagement décennal, il devenait en quelque sorte la propriété de l'Université. Si l'autorité militaire s'occupait de lui, il l'ignorait, tant qu'une autorité universitaire ne l'en avisait point. Chaque année, les préfets devaient rechercher en quelle position se trouvaient les jeunes gens liés par l'engagement décennal; ils s'enquéraient auprès des recteurs, ou de l'administration centrale ; il était admis que l'Université, lorsqu'elle n'avait plus de places à donner, pouvait laisser quelques mois inoccupés ceux de ses fonctionnaires qu'atteignait encore la loi militaire ; en tous cas, si des difficultés se produisaient, ceux-ci ne s'en doutaient point.

Une récente circulaire du Ministre de la guerre a modifié cet état de choses. C'est le service du recrutement, et non plus le préfet, qui est chargé de vérifier si les fonctionnaires sont bien en position d'activité, et ce sont les fonctionnaires qui doivent eux-mêmes fournir au recrutement les pièces officielles qui permettent d'établir la réalité de leurs services. Les bureaux de recrutement ont donc signifié aux intéressés d'avoir à fournir un dossier en règle avant le 30 octobre, faute de quoi un ordre d'incorporation était annoncé.

Si on réfléchit que cette réglementation est nouvelle et que les universitaires ne font point une lecture assidue du *Bulletin du ministère de la guerre* où parut ladite circulaire, on comprendra que cette mise en demeure ait surpris et inquiété ceux qui l'ont reçue.

N'oublions pas en effet qu'il ne dépend pas d'un fonctionnaire d'être pourvu d'un poste ou de demeurer en disponibilité. Jusqu'ici,

il avait été admis que les bourses de licence et d'agrégation, même certains congés pour préparer des grades, n'interrompaient pas l'accomplissement de l'engagement décennal. Il en est résulté que beaucoup de jeunes gens se sont présentés à ces portes grandes ouvertes sur la carrière universitaire. Aujourd'hui, licenciés ou agrégés, on a du mal à les placer, et on ne peut du jour au lendemain suffire à toutes les demandes. Ceux qui demandent n'en sauraient être responsables; maintenir la date du 30 octobre, c'eut été forcer l'administration à faire, et point par sa faute, banqueroute à ses engagements.

M. le ministre de la guerre a compris qu'il était nécessaire de laisser plus de loisir pour régler une question si délicate; il a reculé jusqu'au 31 décembre le délai accordé aux fonctionnaires pour justifier de leur situation. D'ici là, une solution définitive, qui sauvegardera les intérêts de tous, pourra intervenir.

Ce qui importe, en somme, c'est qu'on ne cherche pas des difficultés là où il n'y en a pas, et que sous prétexte d'uniformité, on ne crée pas, pour certaines catégories de fonctionnaires, une inégalité qu'ils n'ont pas méritée, qui serait injuste, et qui serait inutile.

JULES GAUTIER.

A PROPOS

DE *POLITIQUES ET MORALISTES*

(*Première série*)

PAR M. E. FAGUET (*fin.*)

On ne saurait avoir la prétention d'analyser un livre comme celui de M. Faguet. La science politique, telle qu'il la comprend et qu'il est en train de la constituer, est chose trop complexe, trop délicate et trop subtile. Nous passerons donc très rapidement sur les chapitres consacrés à Mme de Staël et à Benjamin Constant. Ils sont pourtant pleins d'intérêt, et le dernier est certainement le plus curieux du livre.

« Ceci n'est point une biographie de Germaine de Staël, ni précisé-« ment une étude de son caractère, mais un essai de définition de sa « pensée littéraire, politique, et philosophique. »

Cette définition est très pénétrante, très souple, et, par suite, presque complète. Elle comprend ses *tendances générales*, *Mme de Staël avant l'Allemagne, Mme de Staël après l'Allemagne, sa philosophie, ses idées sur l'art, sa politique*. Elle suit le progrès d'idées incessamment accompli par cette femme d'esprit, qui avait du cœur. Elle montre comment son cœur, instruit par la souffrance, devenu pour ainsi dire prépondérant en elle, réagit sur son esprit, le forma, le compléta et d'une femme qui aurait pu n'être qu'un bas bleu genre XVIIIe siècle fit un philosophe profondément humain, attristé vers la fin, toujours pénétrant et vif, bon et généreux. Mais « elle n'est point un de ces « grands esprits qui donnent comme un coup de barre à l'esprit public « et coudent la ligne du sillage. Elle vit son temps, d'une vue plus « forte et supérieure. Une génération pense en elle, en elle souffre, « s'étonne, s'inquiète et espère. L'histoire des idées, de 1780 à 1817, est « dans ses œuvres. Elle n'a pas, comme d'autres plus grands, rêvé « d'avance, et mieux, le rêve des générations qui la devaient sui-« vre »... De là le caractère un peu discursif de l'étude qui lui est consacrée. On sent que Mme de Staël n'était pas plus « systématique » dans son genre que G. Sand dans le sien.

Rien ne montre mieux l'habileté consommée, l'art de M. Faguet, que son étude sur B. Constant. C'est une merveille d'analyse et de finesse. La pénétration y va jusqu'à l'indiscrétion, la sagacité jusqu'à la malice. La plume s'y joue à traduire les résultats de cette enquête infiniment souple et sagace. On dirait l'épée d'un maître luttant avec un autre maître. On entend des froissements souples et mœlleux, des battements

secs, vifs, de la durée d'un dixième de seconde, des liements délicats et légers au possible; peu de coups droits, c'est dangereux avec un pareil adversaire, mais des remises, des surprises, bref, les coups les plus admirables du monde. Cependant ce n'est pas un pur jeu, encore qu'il y ait beaucoup de jeu en cette étude. D'abord, l'ouverture :

« Un libéral qui n'est pas optimiste, un sceptique qui a le système « le plus impérieux et le plus dogmatique, un homme sans aucun sen- « timent religieux qui a écrit toute sa vie un livre sur la religion et « destiné à la remettre en honneur, un homme d'une moralité très « faible qui appuie tout son système politique sur le respect de la loi « morale.... presque grand homme par l'intelligence, presque enfant « par la volonté... un sujet d'études d'un singulier intérêt, et une cer- « taine complexité d'idées et de sentiments assez curieux à démêler. » Aussi est-ce un plaisir, une fête et un triomphe pour ce fin critique d'étudier et de mettre à nu le *Caractère* (page 188) de l'auteur d'*Adolphe*, de l'homme infiniment souple, étrangement subtil, inquiet et inégal, instable par nature, impuissant à force de clairvoyance, clairvoyant jusqu'à l'immoralité, condamné par là à un perpétuel égoïsme, de l'homme enfin, qui, par l'abus qu'il fit de la conscience psychologique et de toutes les opérations intellectuelles qui en dépendent et en relèvent, réalisa excellemment un de ces caractères que C. Bourget sait beaucoup mieux définir ou tout au moins indiquer que créer. J'imagine que M. Faguet a goûté en écrivant ce chapitre une des plus vives et des plus intimes jouissances que l'artiste consommé peut savourer. Car il l'a saisi, il l'a défini en termes justes et précis, il l'a réduit presque en formules, ce caractère irréductible, indéfinissable, insaisissable. « Sur lui-même, sur ce qu'il avait, non pas à penser, mais à faire, « Constant a délibéré toute sa vie... Il s'est battu vingt fois, malade et « impotent, assis dans son fauteuil, un bras sur l'appui, l'autre levant « l'arme. Figurez-vous le Voltaire de Houdon, un pistolet dans la main « droite. Ses journées sont combles, remplies à craquer.... Rentré chez « lui, il écrit dans son journal que tout cela est idiot, et se moque « cruellement de lui-même...L'auteur d'*Adolphe* a été plus passionné que « sensible, et plus romanesque que passionné; mais ses romans étaient « sincères; il était très capable même d'avoir deux ou trois romans « très sincères en même temps, et de dire, non point comme Catulle : « J'aime et je hais, et je suis au supplice », ce qui sans doute est trop « simple pour un moderne; mais : « J'aime ici, j'aime ailleurs, et je souf- « fre. » Ailleurs : « Dans toutes ses manières d'être, et privées et publi- « ques, Constant a toujours été l'homme aux divorces. »

Et quel chapitre sur *Adolphe!* Ici, la clairvoyance, la divination merveilleuse du critique donne à son style je ne sais quelle chaleur et quelle émotion inaccoutumées, c'est-à-dire une saveur très rare et très nouvelle. J'imagine que, de même, certains médecins, dans la satisfaction très spéciale qu'ils goûtent à diagnostiquer des cas très complexes et très délicats, vont parfois jusqu'à en être reconnaissants au *sujet*, jusqu'à l'aimer. C'est le triomphe, non pas du cœur, qui n'a absolument rien à y voir, mais de l'art, qui prend conscience de lui-même dans sa plénitude et dans son triomphe. En vérité, c'est une belle opération!

Avouons qu'après cela le chapitre consacré à la *Politique* de Benjamin Constant nous laisse froids, encore qu'il y soit très ingénieusement démontré comment son égoïsme, disons mieux, son personnalisme, engendra son libéralisme. Car c'est Benjamin Constant qui a le premier donné la formule complète de ce sentiment si moderne.

***

Nous ne parlerons pas ici de M. Guizot, bien qu'il y ait vraiment une philosophie dans sa conception du *juste milieu*. Allez voir comment M. Faguet l'a démontré : c'est encore une de ses bonnes pages. Au reste, M. Guizot a été, même au point de vue intellectuel, un homme considérable : « Il a été le dernier ministre du gouvernement aristo- « cratique en France, et le dernier chef de l'aristocratie politique en « France. » Ce n'était pas un esprit étroit et borné : « C'était un grand esprit rétréci par une grande volonté. » Donc, volontairement rétréci, donc, naturellement large. Mais il n'a pas voulu... Sachez tout au moins qu'il avait le choix.

***

Je crois que M. Faguet lui préfère, et de beaucoup, le légitimiste libéral Royer-Collard. « Il y a des gens qui sont libéraux par libéra- « lisme, et il y en a qui sont libéraux parce qu'ils sont autoritaires ; « Royer-Collard était de ces derniers. » Et M. Faguet ne lui en fait pas un crime, au contraire.

« Un état donc où la royauté soit un droit et ne soit pas le seul « droit, pour qu'il y ait des droits pour d'autres ; — soit un pouvoir, et « ne soit pas le seul pouvoir, pour qu'on puisse être puissant au-dessous « d'elle sans la courtiser : c'est l'état social où Royer-Collard aime « à vivre. » Et M. Faguet, où donc aimerait-il à vivre ? question fort indiscrète, mais qui vient naturellement à l'esprit du lecteur.

Aussi bien, la manière du critique est si nette et si personnelle, elle s'affirme tant et si bien à mesure qu'on avance dans la lecture du livre (surtout dans les remarques sur le système de Royer-Collard), que, finalement, c'est à lui surtout, sinon à lui seul qu'on s'intéresse, et non sans raison.

***

En effet, M. Faguet est en train de créer, ou de retrouver (je crois qu'il faut dire créer) un genre de critique tout nouveau, ou au moins très inusité dans notre chère Université. Il est peut-être le seul, actuellement, à ne pas parler de style, ou presque pas, alors qu'il s'agit d'écrivains tels que de Maistre, de Staël, Constant, Royer-Collard.

Je sais que ce n'est pas un grand mérite, ni une puissante originalité, du moins en apparence ; mais c'est un indice. C'est le signe évident qu'on ne voit pas seulement dans les idées la forme, dans l'homme la complexion individuelle, le tempérament, l' « humeur », comme disaient si justement nos pères. C'est le signe qu'on sort de la littérature, et qu'on la dépasse.

Oui, M. Faguet la dépasse, et je ne serais pas étonné de le voir bientôt, non pas titulaire (il n'y a pas de certitude ni de prise sur ces hasards), mais digne d'une chaire nouvelle, la chaire de *science politique* : « La « science politique est une science (1)... Elle est infiniment complexe et « a besoin de toutes les ressources de l'esprit pour être comprise, pour « être pénétrée, et pour être enseignée... Elle est pratique par ses « résultats et ses applications. Elle livre à ceux qui n'ont pas le temps « d'étudier des formules qu'ils n'ont qu'à tenir pour acquises... » Cette

(1) Page 305. Conclusion sur Royer-Collard.

science, l'auteur de *Politiques et Moralistes* la fait sienne, et déjà la possède. Il ne lui reste, semble-t-il, qu'à en prendre pleinement conscience, ce qu'il ne pourra manquer de faire dans le volume qu'il prépare (voir son avant-propos).

Au reste, ses précédentes publications tendaient très sensiblement à sortir de l'ornière banale et à donner le coup de barre qui « coude le sillage ». Il étudiait les hommes à idées et à systèmes, plutôt et mieux que les purs artistes, je veux dire que les purs artisans de mots. Il comprenait mieux que personne Montesquieu, Rousseau, Voltaire (peut-être ?), Bayle, Fontenelle. Il était sévère pour Victor Hugo, parce que Victor Hugo a une philosophie enfantine. Il était féroce pour Théophile Gautier, qui n'en a pas du tout, et qui n'a jamais eu une seule idée à lui. Tout cela était très *tendancieux*, c'est incontestable, et nous nous en réjouissons.

Non pas que M. Faguet ait complètement dépouillé le vieil homme, je veux dire le jeune universitaire. D'ailleurs, c'est chose difficile, et sans doute mauvaise : il y a beaucoup à garder, en l'espèce. On retrouve dans plus d'un passage de son livre récent l'homme qui a si bien pénétré et démonté La Rochefoucauld, et qui, au besoin, pourrait lutter avec lui de précision minutieuse et précieuse. Le style y est excessif, je veux dire l'habileté, la souplesse du style. C'est de l'art pour l'art, luxe inutile en cette matière. En outre (peut-être me trompé-je ici, dupe moi-même d'une forme d'esprit personnelle et d'une injuste répugnance), il y a, dans sa façon de parler des hommes et des choses politiques, une certaine et légère affectation très spéciale, qui a certainement son point de départ dans le respect qu'on éprouve pour son sujet, mais qui prend bien vite les apparences d'un certain respect de soi, non point exagéré et injuste, mais mal placé et portant à faux.

Je m'explique. Bien des gens — je crois que ce défaut était un peu la marque des doctrinaires — mettent trop de sérieux à traiter des choses de la politique. C'est très Restauration, je le sais ; c'est surtout très Louis-Philippe (voir M. Guizot, et, en certains cas, M. Thiers), ce fut, il n'y a pas longtemps encore, très parlementaire. A peine si c'est aujourd'hui reconnu comme académique. C'est propre au style du parti des ducs. On prend le tour, la manière *à traits* de Montesquieu ; on y met un peu plus de gravité, parce qu'on est de l'Académie. On n'en veut point exclure le bon ton, parce que l'Académie est un salon. On n'en bannit pas l'esprit, parce qu'on est homme du monde, et qu'on sait conter l'anecdote... et l'on a le style orléaniste, que M. Desjardins a failli définir, l'an dernier, je crois, dans un article des *Débats*. M. Faguet n'a point le style orléaniste, certes non, mais il pourrait l'avoir, s'il se laissait aller à n'être pas tout à fait lui-même.

M. Faguet n'a pas encore de philosophie de l'histoire à lui, en quoi il fait preuve qu'il a l'intelligence de son rôle et l'esprit de son temps. Mais il est fort possible qu'il arrive bientôt à avoir quelque chose d'approchant. Il a commencé par amasser et à exprimer d'une façon toute discursive et digressive d'ailleurs. La matière de son chapitre des *Grands*, du Souverain ou de la République (car on démontrerait sans peine qu'il est *moraliste*, au meilleur et plus large sens du mot) ; il a, dans sa revue des doctrines, crevé tous les ballons métaphysiques ou autres qui encombrent l'horizon de la politique théorique ou prétendue telle (pardon de ce style qui est trop de circonstance) ; il sait bien, il sait trop que les droits ne sont souvent que des forces individuelles ou générales qui se sont sanctionnées en prenant conscience d'elles-mêmes

et en s'affirmant souvent par des violences sanglantes ; il sait bien, il sait trop que les idées sont le résidu intellectuel que laissent après eux les faits qui passent pour s'éteindre ou pour se renouveler ; il sait bien, il sait trop que la liberté, les droits de l'homme...

Décidément, il le sait trop et le dit trop. Voici ce qu'il écrit dans son avant-propos : « Peut-être les très grandes âmes ont-elles une influence sur la marche des choses humaines, les grandes intelligences n'en ont aucune... » (suit une épigramme qu'il est inutile de reproduire : l'épigramme est ce qu'il y a de trop, et de prétentieux, chez Montesquieu). Que vaut ce scepticisme absolu qui nie l'*efficacité des idées* ? Répondre directement à cette question serait de la métaphysique, c'est-à-dire de l'hypothèse ambitieuse. Mais on peut dire que, tant qu'on ne connaîtra pas *tout* le mécanisme de l'âme humaine, *toutes* les lois de ses pensées et de ses volontés (et l'on est bien loin de connaître tout cela, n'en déplaise au psychologues) l'affirmation de M. Faguet ne sera qu'une généralisation hâtive, personnelle et douteuse.

Il paraît plus *positif* de dire que l'idée est, dans une mesure variable et souvent très faible, mais en réalité, une cause d'action. Et comme cette force lui vient, en tout ou en partie, de cette affirmation et de cette persuasion mêmes, il serait peu habile de nier et de douter, même pour un écrivain « sociologue ».

Il y a plus : M. Faguet, semble-t-il, sépare trop le domaine de l'intelligence de celui de l'action, peut-être par un certain mépris pour ce dernier. Ce mépris, trop prononcé, est de trop peut-être dans ces sortes d'œuvres, et dans cette science. C'est peut-être « très distingué », mais ce n'est pas une raison. Les médecins n'estiment pas qu'il soit très distingué de laisser soupçonner leur dégoût pour la maladie qu'ils veulent guérir, ou tout au moins étudier.

Dirons-nous, pour terminer que le lecteur ne peut qu'admirer le critique et l'écrivain ? C'est tout au moins inutile, et, sans doute, peu distingué.

Et l'étude que M. Faguet nous promet sur les théoriciens socialistes du XIXe siècle ? Nous l'attendons avec impatience : C'est un très grand sujet, « très urgent », comme disait V. Hugo en tête de son *Histoire d'un Crime*. Souhaitons qu'ici, l'auteur ne se croie pas obligé d'être « trop distingué » car ces hommes-là ont voulu faire œuvre humaine, et non œuvre de dilettantes égoïstes ou indifférents. Les grands peintres travaillent en pleine pâte, dit-on. Eux ont travaillé en pleine humanité. C'est leur mérite et leur gloire, et il faut les aimer un peu, parce qu'ils ont beaucoup aimé. Au surplus, la politique ou ce qu'on appelle ainsi n'est pas toute la science politique.

EMILE CHAUVELON,
Professeur de rhétorique au lycée de Toulouse.

AGRÉGATION
DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL
(LETTRES).

SUJETS DE DEVOIRS :

I. — LITTÉRATURE.

NOVEMBRE 1891.

Quelle a été l'influence de Plutarque et de Sénèque sur la manière d'écrire et de penser de Montaigne ?

DÉCEMBRE.

En quel degré Pascal a-t-il su allier l'esprit géométrique et l'esprit de finesse, et quels effets cette alliance produit-elle en lui ?

JANVIER 1892.

Comparer le *Sermon sur la mort* et la 1re partie de *l'oraison funèbre d'Henriette d'Angleterre.*

FÉVRIER.

Montrer qu'en mettant le christianisme sur la scène dans *Polyeucte* Corneille ne faisait mouvoir qu'un des ressorts habituels de son art tragique.

MARS.

Ce qu'il y a de cornélien et de racinien dans *Mithridate.*

AVRIL.

Montrer comment Molière a su allier aux qualités habituelles de son art la vérité et la gaîté de la farce, dans *Le Malade Imaginaire.*

MAI.

Dites comment le XVIIe et le XVIIIe siècles ont senti et décrit la nature.

Bornez-vous, dans cette comparaison à étudier ce sentiment dans Mme de Sévigné et La Fontaine d'un côté, dans J.-J. Rousseau, de l'autre.

JUIN.

Dans quel esprit La Bruyère a-t-il écrit son chapitre : *de quelques usages* ?

II. — LÉGISLATION ET ÉCONOMIE POLITIQUE.

NOVEMBRE 1891.

Droit civil.

1° De l'indignité, dans les successions *ab intestat.* Ses causes et ses effets.

2° Des conditions que doivent remplir les témoins dans les testaments, et de leur rôle.

3° Indiquer, d'une manière générale, les principes qui régissent les successions irrégulières.

4° De l'acceptation des successions et de la saisine.

5° De la renonciation aux successions. Ses formes et ses effets.

Économie politique.

1° Exposer, d'une manière générale, le rôle des institutions de patronage.

2° Rechercher dans quelles limites l'État peut règlementer le travail.

3° Exposer les principales causes pour lesquelles un grand nombre de salaires sont insuffisants.

4° Rechercher ce qu'on entend par *rente du sol* et exposer la théorie de Ricardo.

DÉCEMBRE.

Droit civil.

1° Des biens meubles par leur nature, ou par la détermination de la loi.

2° De la représentation. Indiquer dans quelles successions elle est admise, et en montrer les effets.

3° Des successions collatérales.

4° Des droits et des obligations de l'héritier bénéficiaire.

5° Théorie générale du partage. Ses formes, ses effets.

Économie politique.

1° Exposer et apprécier la doctrine du salaire nécessaire.

2° Indiquer les causes de la diversité des salaires.

3° Exposer la question de la limitation de la journée de travail pour les ouvriers adultes.

4° Exposer le fonctionnement des Trades Unions, et développer les critiques auxquelles il a donné lieu.

5° Exposer le rôle et l'organisation des chambres syndicales de patrons et d'ouvriers.

JANVIER 1891.

Droit civil.

1° Des diverses espèces de servitudes. Comment elles s'établissent.

2° Définir la donation entre vifs. En indiquer les caractères et les formes.

3° Définir la réserve, et indiquer, d'une manière générale, les conditions à remplir pour pouvoir la réclamer.

4° De la capacité nécessaire pour faire une donation ou un testament.

5° Des différentes espèces de legs.

Économie politique.

1° Rechercher si l'insuffisance des salaires est fatale. La loi d'airain.

2° Exposer et réfuter le système de l'abolition des risques, de Lasalle.

3° Faire connaître les principales formes qu'affecte le collectivisme.

4° Démontrer la légitimité de la propriété individuelle.

5° Examiner la théorie collectiviste de Karl Marx.

FÉVRIER

Droit civil.

1° Indiquer les différentes catégories d'immeubles.

2° Exposer d'une manière générale, la théorie de l'accession.

3° Des successions déférées aux descendants et aux ascendants.

4° Des droits du conjoint survivant et de l'État.

5° De l'acceptation des successions sous bénéfice d'inventaire.

Économie politique.

1° Des conditions nécessaires à l'épargne.

2° Des sociétés coopératives. Exposer leur fonctionnement et leur régime légal.

3° Examen critique du système de l'Assurance obligatoire.

4° Des caractères distinctifs du paupérisme, et des moyens de le combattre.

5° Système de l'assistance légale, et lois des pauvres.

MARS

Droit civil.

1° Du payement des dettes par les cohéritiers.

2° De l'effet de la réduction des legs et des donations.

3° Des formes du testament olographe, et de sa force probante.

4° Des donations faites par l'un des époux à l'autre, soit par contrat de mariage, soit pendant le mariage.

5° De la quotité disponible.

Économie politique.

1° Exposer le système communiste de Fourier.

2° Indiquer, d'une manière générale, le rôle et le but des associations coopératives, et les principales formes sous lesquelles elles se présentent.

3° Examiner les rapports qui existent entre l'intérêt, les profits et les salaires.

4° Exposer les diverses formes de la participation aux bénéfices.

5° Définir la coalition et la grève, et rechercher si elles sont légitimes.

AVRIL.

Droit civil.

1° De l'ouverture des successions, et des présomptions de survie.

2° Définir la ligne et le degré, et indiquer, d'une manière générale, d'après quels principes sont dévolues les successions légitimes.

3° Exposer la théorie des rapports à succession.

4° De la réduction des donations et des legs.

5° Des droits du légataire particulier.

Économie politique.

1° Importance de l'épargne populaire. Organisation et fonctionnement des caisses d'épargnes en France.

2° Des assurances mutuelles.

3° Examen critique du système du droit à l'assistance.

4° Rechercher quels seraient les effets de la liquidation sociale proposée par les communautés.

5° Examen critique de la théorie du fonds de salaires.

MAI.

Droit civil.

1° Des droits et des obligations de l'usufruitier.

2° Des modes d'extinction des servitudes.

3° Indiquer les droits du propriétaire du fonds auquel une servitude est dûe.

4° Des droits successoraux des enfants naturels.

5° Du retour successoral.

Économie politique.

1° Comparez entre elles les diverses sortes de cultures.

2° De l'influence des lois successorales sur la distribution des richesses.

JUIN.

Droit civil.

1° Définir le possesseur de bonne foi, et indiquer les droits qu'il possède.

2° Définir l'usufruit, et dire de quel manière il peut être établi.

3° Des diverses espèces de testaments, et de leurs formes.

4° Des causes qui peuvent faire rescinder l'acceptation d'une succession.

5° Du mode de calcul de la quotité disponible.

III. — HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

NOVEMBRE 1891.

Richelieu.

Les grands fleuves de l'Asie.

DÉCEMBRE.

État de la France vers 1688,
L'Indo-Chine française.

JANVIER 1892.

La Russie sous Pierre-le-Grand.
Le Japon.

FÉVRIER.

Les successeurs de Colbert.
La situation de la France au Sénégal et au Soudan.

MARS.

La Prusse au XVIIe siècle.
Le Congo.

AVRIL.

Histoire coloniale de l'Angleterre depuis le traite d'Utrecht.
Les Anglais dans l'Afrique australe.

MAI.

Politique extérieure de la France pendant le règne de Louis XVI.
L'Australie : géographie physique et économique.

JUIN.

La Société et les arts en France depuis la mort de Louis XIV jusqu'en 1789.
Les possessions françaises dans l'océan Pacifique.

AVIS IMPORTANT.

Ceux de nos abonnés qui ont l'intention de nous adresser des devoirs à corriger sont priés d'en choisir les sujets dans la liste qui précède. Ils devront faire connaître, *le plus tôt possible*, leur intention à M. *Jules Gautier*, Rédacteur en chef de la *Revue*, 7, avenue Parmentier, à Paris ; c'est également à lui que devront être envoyés les devoirs.

Des sujets de devoirs, pour la préparation à d'autres concours que l'agrégation de l'enseignement spécial, seront communiqués aux abonnés qui en feront la demande. Les devoirs doivent être accompagnés des timbres-poste nécessaires pour l'affranchissement de retour *sous enveloppe fermée*, l'administration des postes considérant comme correspondances privées les annotations mises sur les copies.

(*Note de la Rédaction.*)

RAPPORT SUR LE CONCOURS

DE

L'AGRÉGATION DES LETTRES EN 1891

Monsieur le Ministre,

Les candidats à l'agrégation des lettres ont été plus nombreux au concours de 1891 qu'ils ne l'avaient jamais été. 99 s'étaient fait inscrire; 86 ont pris part à toutes les épreuves écrites. C'est un progrès dont on ne doit se féliciter que dans une certaine mesure; car plus de 30 se sont présentés sans aucune chance de succès, et c'est avec une certaine surprise qu'on reconnaît qu'ils sont pourvus du diplôme de la licence et chargés de l'enseignement classique dans des maisons de l'Etat.

Cependant, si l'on supprime ces candidats, qui ne doivent pas compter, il reste un nombre assez considérable d'étudiants ou de jeunes maîtres qui ont fait de sérieux efforts, et dont le mérite, constaté par le jury (1), confirme l'amélioration acquise depuis plusieurs années sur certains points. Il y avait même, entre les 25 concurrents qui suivaient les 12 premiers aux épreuves écrites, de si faibles différences qu'il nous a été difficile de fixer les rangs. Le niveau moyen s'est donc élevé. Je suis obligé d'ajouter que, dans certaines parties, un affaiblissement dont le progrès était à craindre est devenu plus sensible. La grande majorité des candidats de cette année écrit très médiocrement en latin, et beaucoup savent mal la prosodie. C'étaient les conséquences inévitables de la diminution des études latines dans l'enseignement secondaire et de la suppression complète de l'exercice des vers latins. L'épreuve du thème grec n'a pas été non plus satisfaisante, et la composition en version

(1) Le jury était composé de MM. Petit de Julleville, professeur à la Faculté des lettres de Paris; Croiset (Maurice), professeur à la faculté des lettres de Montpellier; Gœlzer, maître de conférences à la Faculté des lettres de Paris; Plessis, maître de conférences à la Faculté des lettres de Bordeaux; Bompard, professeur de rhétorique au lycée Louis-le-Grand; Jules Girard, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres de Paris, président.

latine a laissé fort à désirer. D'un autre côté, il y a à signaler des progrès assez notables dans les explications françaises et dans certaines parties de la composition de grammaire, et il faut reconnaître que les épreuves orales ont continué à s'améliorer en ce sens que les résultats décidément mauvais y deviennent de plus en plus rares. Je dois dire enfin que dans les deux parties du concours, la partie écrite et la partie orale, un petit nombre d'épreuves ont paru vraiment distinguées. Il en résulte que, si ce concours, pris dans son ensemble, est à peu près égal aux précédents, il laisse cependant une impression moins brillante que plusieurs et, en particulier, que celui de l'an dernier.

Il semble qu'il faille chercher la cause principale de cette infériorité dans une absence d'originalité qui est générale ; j'entends par « originalité » une manière personnelle de penser et de sentir, et d'exprimer ce qu'on pense et ce qu'on sent. Il serait possible, d'après les défauts qui ont été relevés dans les dissertations et dans les explications d'auteurs, de dresser une liste assez complète des différentes manières de n'être pas soi-même en critique : faire une analyse générale, au lieu de choisir et d'apprécier ; paraphraser, au lieu d'expliquer ; dire tout ce qu'on sait sur un sujet, au lieu de traiter la question particulière et de dégager nettement les points à étudier ; jeter pêle-mêle les idées et les observations, au lieu de les ranger dans un ordre voulu et de les subordonner à une pensée bien arrêtée ; adopter des formules toutes faites, ou s'attacher à quelque généralisation empruntée et poursuivre des déductions plus ou moins abstraites, au lieu de pénétrer dans l'intelligence des textes et d'en rendre l'impression vraie ; se contenter, en écrivant ou en parlant, de formes négligées ou banales, ou bien aller prendre à la mode certains mots dont le piquant est déjà émoussé par l'abus, sans s'apercevoir que ces fausses hardiesses et cette affectation de liberté n'attestent, en réalité, chez ceux qu'elles séduisent, qu'une sorte de servilité et l'indigence de leur propre fonds... l'énumération pourrait se prolonger.

Ces défauts se retrouvent à divers degrés dans tous les concours ; peut-être était-il nécessaire d'y insister dans une année où ils sont plus apparents. Rien n'est plus contraire que cet abandon de soi-même à la sincérité et à la dignité qui conviennent à des maîtres particulièrement appelés par leurs fonctions à donner une direction littéraire aux élèves et à leur former le goût. Nous devons d'ailleurs rendre cette justice aux jeunes gens qui ont paru devant nous, que tous ont une excellente tenue et semblent animés des meilleures dispositions.

24 candidats ont été déclarés admissibles ; 17 proposés pour le titre d'agrégé. Parmi ces derniers, 4 candidats, dont le premier et le troisième, sortent de l'Ecole normale, et 3, dont 1 agrégé de grammaire, lui ont appartenu comme élèves ; 3 sont des boursiers de la Faculté de Paris ; l'un d'eux est reçu le second ; 5 autres suivaient les cours de la même Faculté ; les 2 qui complètent le nombre ont été boursiers dans des Facultés de province. Les 7 admissibles non agrégés se répartissent de la manière suivante : 1 élève sortant de l'Ecole normale et 2 anciens élèves de la même école ; 2 professeurs en congé, dont un abbé, ayant suivi les cours de la Sorbonne ; 2 professeurs de collège, dont un avait été boursier d'agrégation à Bordeaux.

Les 3 premiers agrégés, MM. Pichon, Georgin et Bertaux, se sont montrés de beaucoup supérieurs à leurs concurrents, et ils sont eux-mêmes séparés entre eux par des intervalles marqués. M. Pichon, qui a été bon ou même excellent dans presque toutes les épreuves, a des

mérités de sûreté, de mesure, de délicatesse, qui promettent un professeur. M. Georgin a du savoir, de la chaleur, de l'abondance.

Ces deux dernières qualités, si précieuses dans l'enseignement, se sont fait remarquer aussi chez M. Bertaux, parfois plus ingénieux que sûr dans sa critique, mais d'ailleurs bien préparé comme ses deux rivaux.

JULES GIRARD,
Président du Jury.

(*La fin au prochain numéro.*)

BIBLIOGRAPHIE

CH. GIDEL. — *Histoire de la Littérature française*, depuis 1815 jusqu'à nos jours (2e partie). Lemerre, 1891. Paris.

J'entendais un jour un académicien dire, à l'occasion de la mise au concours par sa Compagnie d'une étude sur Balzac : « Qui donc aujourd'hui pourra parler de Balzac ? .» Il s'est trouvé cependant quelqu'un pour le faire, et notre académicien a sans doute cessé d'être étonné en lisant l'étude couronnée. On ne s'étonnerait pas avec moins de raison de voir un lettré entreprendre la tâche d'écrire l'histoire de notre littérature contemporaine ; M. Gidel est de ceux qu'elle n'a pas effrayés. Essayons de distinguer la marque caractéristique du petit volume qu'il vient de lui consacrer, le cinquième et dernier, semble-t-il, d'une série commencée il y a plus de dix ans.

Aussi bien, ce cinquième volume met, à mon avis, mieux en lumière que les quatre autres les qualités propres de l'auteur. Sur un pareil sujet, bien des écueils étaient à éviter. Ils sont nombreux, ceux qui, seulement en ces derniers temps, se sont efforcés de déterminer les diverses phases du mouvement littéraire du XIXe siècle, ou d'en dessiner quelques grandes figures : depuis Planche jusqu'à Brunetière, les maillons de la chaîne des critiques sont serrés. Un historien littéraire ne peut pas ignorer leurs travaux : il a le devoir d'en profiter et d'en faire profiter ses lecteurs ; mais ne voyez-vous pas comme dans cette masse de documents de seconde main le choix est difficile à faire ? D'un autre côté, être de leur avis n'autorise pas suffisamment à les piller. Plagier, démarquer leur linge, encombrer ses pages de citations, noyer sa propre opinion dans celles des devanciers, voilà des alternatives fâcheuses auxquelles un galant homme se doit de résister. J'en ai lu, et des meilleurs, qui, plus ou moins habilement, s'incorporaient les idées d'autrui, mettant en pratique le mot célèbre qu'on attribue à Molière, oubliant par contre un autre mot non moins connu du Pater : *Ne nous laissez pas, etc.* C'était commode, pour bien des raisons ! Mais suffit, sur ce chapitre, comme dit l'autre.

Une seconde difficulté que rencontre l'historien littéraire du XIXe siècle, c'est que la matière est immense. Il doit la toucher et manier dans toutes ses parties, sous peine d'être accusé d'omission ou même d'ignorance ; il lui faut aussi la réduire, sans la rapetisser, pour la faire entrer dans le cadre restreint dont il dispose. Or, il n'est pas douteux, que jamais la pensée humaine n'a été plus complexe que depuis 1810

jusqu'à nos jours, que jamais il n'y a eu autant d'auteurs, jamais autant d'individualités, jamais autant de systèmes, jamais autant d'écrivains estimables ou médiocres, jamais autant d'écoles, de révolutions, de prétentions, d'entreprises hardies, glorieuses, avortées ; et que tout cela doit être présenté, ou tout au moins indiqué au lecteur. Un même critique change trois ou quatre fois sa manière et ses convictions tout en restant le même homme. Tel autre dessine tout d'une pièce ; mais il faut suivre en divers sens l'application inattendue qu'il fait de ses principes et de ses théories. Le Victor Hugo de 1827 est-il celui de 1840, de 1852, de 1870, de 1880 ? Étonnez-vous qu'en face d'une telle besogne, en présence de tant d'états d'âme, des manifestations les plus disparates de tant de pensées, tel critique, à son tour comprenne et explique à sa façon l'œuvre d'un auteur, en laisse sciemment dans l'ombre tel ou tel côté, et dirige sa lanterne sur tel ou tel point, se souciant fort peu de tout dire, ni même d'être inexact pour avoir été incomplet ? Allons plus loin, pourtant. Ce qui fleurit aujourd'hui en critique, ce sont les théories, les paradoxes, les systèmes inspirés par un dogmatisme, un égotisme outrancier, une passion de scientifier la littérature et aussi, je pense, par la recherche du neuf. Il y a seulement vingt ans, le critique, après avoir replacé une figure dans le milieu où elle avait paru, afin de la mieux voir, essayait ensuite d'en distinguer les traits caractéristiques ; aujourd'hui, par une méthode inverse, il tâche de discerner les dispositions, les tendances communes à une famille d'écrivains, au risque de leur imposer une parenté par alliance, une hérédité déterminante du génie de chacun. Il n'y a plus d'individus, il n'y a que des groupes : c'est le darwinisme littéraire.

Je sais gré à M. Gidel de ne s'être pas mis à la remorque de ses devanciers, d'avoir exprimé sa propre opinion sur les hommes et les œuvres ; je suis touché dans un autre sens, qu'il ait moins songé à encadrer, à enrégimenter les auteurs, sans s'interdire de les classer par genres, qu'à chercher en eux-mêmes le secret de leur personnalité. Louons-le aussi d'avoir dominé son sujet, d'en avoir pu distribuer les nombreuses parties — de n'avoir pas écrit un livre de polémique, ni de rancune, ni de réclame, — d'y avoir accordé l'hospitalité à de jeunes auteurs, qui sont loin d'avoir donné toute leur mesure, et, contre toute attente, de les avoir pris au sérieux, — bref d'avoir mis au service de la Vérité, la grande déesse, sa compétence de vieil universitaire, sa grâce exquise de lettré, la fermeté des principes du bon goût, et aussi l'indulgence souriante et aisée d'un homme qui a beaucoup lu, beaucoup retenu, beaucoup oublié de ce qu'il devait lire, retenir et oublier.

Il a lu Ducray-Duminil et Jean Moréas, cela n'est-il pas méritoire ? La poétique des Parnassiens, le symbolisme de Viélé-Griffin n'ont pas de secrets pour lui : cela n'est-il pas heureux ? Les lecteurs sérieux, délicats, ceux dont le suffrage flatte et console de toutes les peines prises, de toutes les légèretés souffertes, seront pourtant plus charmés de le voir rendre à Chateaubriand les honneurs qui lui sont dus sans culte de latrie, remettre Alfred de Musset à sa vraie place, après Lamartine et surtout au-dessous de Victor Hugo, le sublime poète déjà méconnu, clore la liste des orateurs par un hommage à Gambetta, admirer et citer les vers d'Edgar Quinet, enfin faire pénétrer sur bien des figures pâlies ou obscurcies par l'oubli un souffle généreux d'impartialité.

Ce n'est pas que j'abonde toujours dans le sens de M. Gidel : son petit livre ne me fait pas non plus oublier les pénétrantes études de Sainte-Beuve, de Vinet, de Taine, de Faguet, de Brunetière, de Lemaître, de

Bourget : j'ai déjà dit que M. Gidel, en leur faisant de discrets emprunts, nous rappelait le cas que nous devions faire de tels maîtres, vieux ou jeunes ; j'ajoute même tout de suite que j'aurais voulu quelquefois le voir, à leur exemple ou même sur leurs traces, pousser plus loin ses investigations et, fût-ce par un simple mot, nous faire toucher le fonds et le tréfonds de tel ou tel penseur, historien ou poète. Tout lettré louera, comme nous l'avons fait, M. Gidel de rendre justice aux grandes qualités de pensée et de style de Chateaubriand, aujourd'hui délaissé; mais ce soleil a des taches, cette grandeur a de petits côtés : pourquoi ne pas le dire? Je ne regrette pas moins de ne rien trouver ici sur *Atala*, *René* et l'*Itinéraire*.

Les paysanneries de George Sand sont-elles vraiment « des idylles rustiques et nationales »? Le *Journal* des Goncourt, qui est une mauvaise œuvre, a-t-il tellement *changé* la physionomie de Sainte-Beuve qu'on ne puisse lui emprunter quelques traits expliquant assez exactement la conduite politique et littéraire de cet être ondoyant et divers? N'avoir pas de tendresse pour Th. de Banville est chose permise et commune à beaucoup; en avoir trop pour Fr. Coppée ne nous est pas aussi habituel. Il y a de l'injustice à juger Richepin par les *Blasphèmes* ; *La Chanson des Gueux* elle-même, *La Mer*, *Monsieur Scapin* et *Le Flibustier* ne font-ils pas de lui un virtuose incomparable de poésie?

Mais pourquoi en voudrais-je à M. Gidel de ne pas penser comme moi de tels écrivains? Sont-ce mes propres sentiments ou les siens que je cherche dans son livre? L'accuserai-je, au lieu de le féliciter d'être lui-même dans de tels jugements? Aurais-je préféré qu'il s'abritât derrière tel ou tel pour louer ceux que je n'aime pas ou critiquer ceux que j'estime? Dans une histoire de la littérature qui, comme quelques autres, aurait pu être un écho, un reflet, un recueil, une compilation, que sais-je? je trouve une œuvre personnelle, indépendante, renfermant plus de souvenirs que de références, nullement systématique, allégée de tout fatras sans cesser d'être bien informée, à cause de cela alerte, pimpante : n'est-ce pas une bonne fortune? M. Gidel, en homme qui sait lire et qui n'a négligé aucun renseignement, parle d'abord de ce qu'il a lu; ce qui ne vaut pas moins, il parle ensuite de ce qu'il a vu, entendu, depuis un demi-siècle. Il a été le témoin, le spectateur attentif des débuts, des espérances, des rêves, des succès, des chutes; avec une bonne vue, de la sagacité, un grand esprit de justice, il a été dans d'excellentes conditions pour donner à son œuvre l'autorité et l'intérêt.

J'ai lu les cinq petits volumes qu'il a successivement publiés; je suis heureux de constater aussi que le style y est toujours resté le même. C'est le même entrain, la même souplesse, la même clarté, avec une pointe de malice, exempte d'aigreur, et, répandu partout, je ne sais quel atticisme qu'on ne goûte plus assez aujourd'hui, probablement parce qu'il devient de plus en plus rare dans nos mœurs littéraires.

Auguste Bourgoin.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 300.10.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 19.

CHRONIQUE

L'enseignement secondaire des jeunes filles existe depuis dix ans ; il prospère, et, en dépit des attaques dont il est encore l'objet, le nombre de ses élèves augmente chaque année ; c'est un état de choses qu'il faut d'abord constater.

L'enseignement secondaire des jeunes filles a été, à sa naissance, doté de programmes très vastes. On a été pour lui à la fois ambitieux et généreux. Si l'on s'est défendu de le calquer sur l'enseignement des garçons, en certains points, on a plutôt compté sur les professeurs pour différencier les méthodes, que sur les programmes pour différencier les matières d'enseignement. Puis, la pratique aidant, on a peu à peu modifié le plan d'études primitif, on a élagué certaines choses, d'autres ont été atténuées ; le temps accordé au repos a été étendu, au point que, cette année même, on essaye un système nouveau dont le premier effet serait de laisser, chaque jour, la matinée ou l'après-midi complètement libre ; les jeunes filles seraient ainsi, aussi peu que possible, retenues loin de la famille. Tout cela s'est fait sans bruit, discrètement, comme il con venait à cet enseignement ; les modifications sont venues d'elles-mêmes, sans

qu'on eût le parti pris de les imposer, sans que le public s'en aperçût, sauf celui qui en profitait, et il s'est trouvé que la plupart de ces modifications ont été des améliorations. L'enseignement secondaire des jeunes filles a donné à ses propres élèves le meilleur des exemples : il n'a pas fait parler de lui.

En ce moment encore, il est à la veille de modifier ses programmes. Sans doute il lui faudra cette fois consulter le Conseil supérieur. Mais, comme il ne s'agit ici ni de remettre le latin en septième ni de refuser des sanctions à l'enseignement moderne, il est permis d'espérer que la discussion sera paisible et qu'on se préoccupera uniquement d'organiser pour le mieux un enseignement qui ne saurait donner d'inquiétude à personne.

Ce qui frappe le plus dans le projet (1) préparé par une commission spéciale, c'est l'atténuation nouvelle apportée dans le programme de l'enseignement des sciences physiques et naturelles. Nous disons l'atténuation nouvelle ; car il ne faut pas oublier que ces programmes ont déjà été modifiés dans la pratique. Le plan d'études attribuait à l'origine *douze* heures par semaine aux sciences physiques et naturelles, pour l'ensemble des cinq années d'études ; depuis, le nombre des heures avait été réduit à *neuf ;* on demande aujourd'hui de le restreindre à *sept heures et demie*, et il ne faut pas oublier que l'on compte dans ce chiffre le temps consacré à l'enseignement de l'hygiène et de l'économie domestique. Les notions de zoologie et de botanique qui figuraient en première année sont supprimées ; la géologie, la continuation de la zoologie et de la botanique, sont remplacées en deuxième année par des notions élémentaires sur la chimie des métalloïdes, qui occupera une heure pendant le deuxième semestre ; la physiologie végétale et animale est reportée en troisième année, la zoologie et la botanique en quatrième, l'hygiène et l'économie domestique en cinquième. Dans leur rédaction même, les programmes sont simplifiés ; il est très nettement indiqué qu'ils sont limitatifs, et que toute question qui n'y figure pas doit être laissée de côté. Le même caractère de simplification se remarquera dans les programmes de mathématiques.

Il semble, au contraire, qu'on ait voulu imprimer à l'enseignement de l'histoire et de la géographie un caractère nouveau, ou plutôt le ramener, s'il s'en est écarté, à ce qu'il aurait toujours dû être. On veut évidemment éviter l'accumulation des noms, des faits

(1) Ce projet a été publié dans l'*Enseignement secondaire des jeunes filles* dirigé par M. Camille Sée. (15 juillet 1891. Cerf, éditeur.)

inutiles, pour porter tout l'effort sur les idées et sur leur développement, sur la physionomie particulière à chaque époque, sur la littérature et les arts, sur tout ce qui est capable en un mot de faire agir la raison et d'exercer le jugement plutôt que la mémoire.

Nous ne voyons rien, en tout cela, qui puisse prêter beaucoup à la discussion. L'enseignement des jeunes filles, encore plus que celui des garçons, vaut surtout par la façon dont on le donne. Les programmes sont des indications générales; s'y accrocher comme à des lisières est rarement le meilleur moyen de les appliquer intelligemment. Ce que l'on peut dire toutefois, c'est qu'il n'y a rien dans le projet qui ne soit à la portée des jeunes filles et qui ne puisse contribuer à faire leurs esprits sains et droits.

Une seule chose est importante, à notre avis, c'est qu'on maintienne comme obligatoires certains enseignements que peut-être on pourrait être amené à considérer comme facultatifs. Nous rangeons parmi ceux-là l'enseignement de la morale. Il n'en est pas que les jeunes filles accueillent, quand il est bien donné, avec plus de plaisir, et dont elles tirent plus de profit. Leur raison s'y exerce, mais leur cœur y est encore bien plus engagé; elles y prennent l'habitude de réfléchir sur leurs propres pensées; il a une action considérable sur leur jugement; il affermit en elles des sentiments dont elles ont déjà la notion, comme celui du devoir, qui leur apparaît plus sublime dans son isolement; il est, de tous les enseignements qu'on leur offre, celui vers lequel leur souvenir se reportera le plus volontiers et où peut-être elles trouveront pour l'avenir leur sauvegarde la plus sûre. Sans doute cet enseignement est difficile à donner, et il y faut une grande réserve; ce n'est pas une raison pour nous en priver. Nous ne pouvons oublier qu'il y a ici des caractères à former; si le caractère, chez la jeune fille, diffère de celui qu'il importe d'inculquer au jeune homme, encore est-il nécessaire qu'on le forme; et quoique l'intervention des parents, de la mère de famille surtout, rende ici plus facile la tâche des éducateurs, l'enseignement de la morale ne peut que fortifier les exemples de la famille; et quand ceux-ci manquent, dans une certaine mesure il y supplée.

Nous rangerions aussi la couture parmi les enseignements obligatoires. On nous dira aussi que c'est affaire d'intérieur, et qu'il n'est point une mère qui ne montre à sa fille les principes de cet art. Outre que ceci n'est pas démontré, l'enseignement de la couture a, selon nous, un avantage qui devrait le mettre à la place d'honneur. C'est que, au milieu d'enseignements qui, pour la plupart, ne

seront utilisés que très indirectement, et qui peut-être, s'ils sont mal compris, pourraient pousser les jeunes filles dans une voie qui n'est pas la leur, la couture les rappelle aux choses de ce monde et aux nécessités de leur existence. Honorer la couture, c'est proprement honorer la mère de famille, celle que ni la littérature ni les sciences n'ont grisée, qui leur garde un culte en elle-même, sans pour cela renoncer à pratiquer avec joie les devoirs plus terre à terre que lui impose la vie. C'est rendre aux jeunes filles un très mauvais service que de reléguer au second plan ce qui pour beaucoup sera peut-être, et en dehors de toute idée de gain, l'obligation la plus impérieuse de l'avenir.

Nous rangerions aussi parmi les matières obligatoires le dessin et même le solfège. Tout ce qui peut former le goût doit rester obligatoire comme tout ce qui peut former le cœur. Nous y rangerions de même l'hygiène et l'économie domestique. Nous souhaitons que l'accord se fasse sur ces points : on le jugera indispensable si l'on veut que l'enseignement secondaire des jeunes filles reste un tout, qu'il fournisse une éducation complète, intellectuelle et morale, qu'il ne soit pas livré au caprice et à la mode. L'État, qui a eu raison de prendre la charge de cet enseignement et qui doit se féliciter de l'avoir fait, ne pourrait, sans engager gravement sa responsabilité, diminuer outre mesure le nombre des matières obligatoires ; la limite est marquée par les nécessités du développement harmonieux de l'intelligence féminine, il ne lui appartient pas de la déplacer. Qu'il permette d'aller, dans tel ou tel sens, plus ou moins loin, suivant les facultés ou les désirs de chacun, rien n'est plus juste ; mais il serait dangereux d'étendre cette liberté.

La réforme qui se prépare, si on s'inspire de ces principes, ne fera donc que rapprocher l'enseignement secondaire des jeunes filles de ce qu'il doit être réellement Il sera bon qu'on le dise, car, en vérité, on est étonné parfois de ce qui s'écrit encore à son sujet et de tous les méfaits dont on l'accuse. Il y a quelques semaines, nous lisions dans un journal très sérieux (1) un article qui avait la prétention de ne pas l'être moins, où l'on constatait avec tristesse que l'esprit s'en va, entendez l'esprit des femmes. Il paraît que les femmes de ce temps-ci n'ont plus d'esprit. Où est le temps des Sévigné, des La Fayette, des Maintenon, des Rochechouart ? Où est Mme du Deffand, où est Mme d'Épinay ? Où est le temps « où les « femmes avaient tant d'esprit, ce qui ne les empêchait pas d'être

(1) Voir l'*Estafette* du 9 octobre.

« jolies et même belles » ? Ce temps-là n'est plus et il ne reviendra pas. « Aujourd'hui, quoi qu'on fasse pour instruire nos filles, nous « obtenons un résultat tout autre : quand la femme est instruite, elle « n'a pas le talent de rester femme. » A qui la faute ? vous le devinez : à l'enseignement secondaire des jeunes filles. Il paraît qu'on ne nourrit les futures épouses des jeunes Français que d'*asymptotes*, de *protoplasma* et de *monères*, qu'on les distrait avec Kant, qu'on fait tout pour la mémoire et pour le raisonnement, « rien ou prou « pour l'esprit ». Et l'auteur de l'article s'effraye « de cette dé- « bauche de vertu et de savoir » « pour les gommeux blasonnés « ou non, crétins de collège, qui se voient tout d'un coup les époux « responsables de femmes que l'on a farcies de grammaire, de mo- « rale et de mathématiques ». Enfin il s'effraye du surmenage intense auquel, dit-il, on soumet les jeunes filles.

Nous ne citons cette fantaisie que pour montrer à quel point le public ignore cette question, puisqu'on croit pouvoir lui servir sérieusement des morceaux de ce genre. Quant à l'auteur, nous le renvoyons aux programmes pour voir ce qu'il y a dedans, et aux méthodes d'enseignement pour apprendre comment on applique les programmes. S'il visite nos lycées de jeunes filles, il verra qu'on a trouvé, sans l'aide des médecins, un antidote contre tout surmenage possible, c'est la gaieté.

Ceux qui ont créé l'enseignement secondaire des jeunes filles n'ont pas songé à préparer des épouses aux jeunes gommeux qui cherchent une dot pour payer leurs dettes, ou une garde-malade pour soigner leurs rhumatismes, mais à ceux qui comprennent qu'ils ont une dignité d'homme à sauvegarder ; à ceux-là, ils ont voulu donner des femmes qui ne fussent point ces poupées parées d'oripeaux dont parle Herbert Spencer, mais des femmes sérieuses, parées de cette rectitude d'esprit qui empêche les écarts périlleux de l'imagination, sans ôter au cœur ses élans les plus passionnés. Ils n'ont pas voulu égaler la femme à l'homme, mais les rapprocher l'un de l'autre, sans ôter à la femme ce qui n'appartient qu'à elle, ce qu'aucun enseignement ne lui donnera ni ne lui ôtera, la grâce ; ils ont cru que des mères mieux instruites, plus éclairées sur leurs devoirs, donneraient sans doute des fils mieux préparés aux luttes de toutes sortes que l'avenir réserve à notre société. Ils ont vu juste, et la postérité leur revaudra cela. Les noms de Victor Duruy, de Jules Ferry, de Camille Sée, d'Octave Gréard, de Charles Zevort, d'Ernest Legouvé, pour ne nommer que ceux là, seraient assez illustrés par la part qu'ils ont

prise à cette œuvre. Maintenant, que l'esprit s'en aille, nous n'en sommes pas certain, et en tous cas, ce n'est pas en lisant ce qui sort de la plume d'Arvède Barine qu'on s'en douterait. Qu'on ne sache plus causer, nous ne nous en sommes pas encore aperçu, mais si la chose est vraie, la faute en est aux hommes et non aux femmes. Et puis, qu'a donc à voir là-dedans l'enseignement secondaire des jeunes filles? Il a dix ans d'existence, et c'est tout juste si ses élèves de la première heure ont aujourd'hui vingt-cinq ans.

Il serait *pourtant temps*, comme dit la chanson, de traiter sérieusement les choses sérieuses et de voir dans des questions si importantes, dont le règlement nous a naguère donné tant de mal, autre chose qu'un thème à littérature et une source de plaisanteries faciles. L'enseignement secondaire des jeunes filles est une œuvre nationale, il est une des conquêtes les plus sérieuses du gouvernement républicain. Nous travaillons de toutes nos forces à l'améliorer. Est-ce à ceux qui devraient nous soutenir d'égarer l'opinion publique et de tourner en ridicule celle de nos institutions scolaires qui demande à être étudiée avec le plus de gravité et de respect?

JULES GAUTIER.

RAPPORT SUR LE CONCOURS

DE

L'AGRÉGATION DES LETTRES EN 1891

(Suite et fin.)

ÉPREUVES ÉCRITES

COMPOSITION FRANÇAISE (1)

3 copies ont été jugées supérieures aux autres. Après ces 3 copies, 5 ont été bien notées et 12 assez bien; 13 ont atteint ou un peu dépassé la moyenne et 12 en ont approché. Le reste, c'est-à-dire une quarantaine, était médiocre ou faible. Il fallait, pour traiter le sujet, faire voir comment Racine a combiné les emprunts faits par lui aux diverses sources antiques et conçu, en les transformant, le système dramatique dont la tragédie d'*Andromaque* est le premier exemple. C'est à ce double point de vue que devait se rapporter l'étude de l'intrigue, des situations et des caractères. Il fallait, de plus, parler du style. Beaucoup de candidats ont négligé ou même omis des parties essentielles, se sont per-

(1) SUJET : De l'invention personnelle et de l'originalité de Racine dans *Andromaque*.

dus dans des récits et des analyses déplacés ou ont répété sur Racine des jugements généraux dont la forme ne leur appartenait pas plus que le fond. Le style, dans les meilleures copies, est souvent ferme et précis, sans être toujours exempt des défauts qui ont été indiqués dans l'appréciation générale. Un candidat réduit la pièce à l'analyse de quatre « états d'âme ». Dans la plupart des autres copies, le style devient souvent banal et languissant.

COMPOSITION LATINE (1).

J'ai déjà signalé la faiblesse du latin dans cette épreuve. Cette faiblesse est presque générale, non seulement pour la pureté, mais même pour la correction. Les candidats ne sont pas seulement étrangers aux délicatesses qui tiennent au choix et à la place des mots; trop souvent ils paraissent ignorer la valeur et le sens de ceux qu'ils emploient. La manière dont la plupart ont traité le sujet, pris cependant dans une question qui devait leur être connue, n'appelle pas des critiques moins sévères. Leur défaut dominant est une sorte de mollesse de jugement. Ils ne se décident pas, ou, s'ils se risquent, leur mémoire leur fournit leurs autorités. Leur faiblesse se trahit aussi dans l'exagération des opinions. Pour certains, l'auteur du *Dialogue des orateurs* n'est qu'un disciple très docile de Cicéron ; pour d'autres, c'est un simple élève de Sénèque; et ces affirmations absolues se produisent sans preuves ou ne s'appuient que sur une argumentation insuffisante. 3 dissertations seulement ont mérité des chiffres d'appréciation élevés; 4 autres ont pu encore être bien notées; puis 12 ont été jugées assez bonnes, et 25 à peu près passables. Les 42 autres sont tout à fait médiocres ou faibles. L'ensemble est donc peu satisfaisant.

COMPOSITION DE GRAMMAIRE ET EXERCICES DE PROSODIE ET DE MÉTRIQUE (2).

Il y a eu, dans cette épreuve, deux parties faibles : la conjugaison d'un parfait passif grec et l'exercice de prosodie. La question sur le supin latin n'a pas été non plus traitée d'une façon satisfaisante. Dans les autres parties on a constaté un progrès marqué. Le texte d'Eschine et

(1) SUJET : *Quatenus auctor Dialogi de oratoribus Ciceronianus dici potest.*

(2) SUJET : 1. Conjuguer à tous ses modes le parfait passif de Φαίνω. — 2. Étudier la syntaxe et le style du passage suivant (Eschine, *c. Ctésiphon*, 1-3 éd. Weidner). — 2. Qu'est-ce que le supin ? — 4. Etudier la langue, la syntaxe, le style et la versification de ce passage (Racine, *Andromaque*, acte I, sc. 1 : « J'en rends grâces au ciel... qui cherche le trépas. » 5. Quelles particularités de prosodie et de métrique trouve-t-on dans ces vers d'Homère (*Odyssée*, XXII, 60-67)? — 6. Marquer la quantité de mots contenus dans la phrase suivante (Salluste, *Hist. fragm.* I, 46), et exposer méthodiquement les règles qui la déterminent.

les vers de Racine ont été bien commentés par beaucoup de candidats; beaucoup aussi, non contents de montrer un savoir solide, se sont attachés à présenter leurs observations avec méthode et à donner à leurs exposés une forme nette et précise. La métrique a été, comme toujours, bien traitée. Elle est connue des mêmes candidats qui ne savent pas la quantité. En somme, la composition vaut au moins celles des concours précédents; mais la faiblesse sur deux points, qui a été signalée plus haut, n'a pas permis de multiplier les notes élevées. 4 copies ont été jugées bonnes; 12 assez bonnes; 22 ont atteint ou un peu dépassé la moyenne; le reste est médiocre, faible ou même mauvais.

VERSION LATINE (1).

La version, comme dans les derniers concours, reste bien au-dessous de ce qu'elle devrait être. Si le mal ne s'est pas aggravé, l'amélioration est peu sensible. 11 versions seulement sont bonnes et 11 assez bonnes; une vingtaine atteint ou dépasse un peu la moyenne; les 44 autres sont médiocres, faibles ou tout à fait mauvaises. Non seulement les contresens caractérisés sont nombreux dans l'interprétation d'un texte assez étendu, mais d'une difficulté moyenne; mais, souvent, faute de se rendre compte du sens propre des mots et de la valeur des tournures, les candidats donnent des traductions incertaines et vagues.

La suite des idées leur échappe, en partie parce qu'ils ne tiennent pas compte du sens exact des particules qui marquent le rapport des phrases entre elles. Sans parler des fréquentes négligences qu'ils se permettent, la faiblesse de leur style vient aussi de ce qu'ils ne paraissent pas bien voir à quel point l'élégance peut se concilier avec l'exactitude. Ils n'ignorent pas cependant que le génie de la langue française et celui de la langue latine sont liés par une étroite parenté. Une conséquence de ce fait, c'est que la meilleure manière d'exprimer la pensée de l'auteur latin est souvent de retenir l'ordre des membres de la phrase et même parfois l'ordre des mots. Ce précepte, autrefois bien connu dans les classes, a besoin aujourd'hui d'être rappelé aux maîtres de nos lycées.

THÈME GREC (2).

C'est en thème grec que les notes se sont le moins élevées, 7 thèmes seulement ont dépassé la moyenne ; 9 l'ont atteinte ; 70 sont restés au-dessous. Parmi ces derniers, 32 sont absolument médiocres ou faibles. Évidemment les candidats ne s'exercent pas assez et ne sont pas fami-

(1) Quintilien, *Inst. or.* XII, 6 : Agendi.... causas agant.

(2) SUJET : Henri Estienne, *Conformité du langage français avec le grec*, préface : Et cependant, tant s'en fault..... françois naturalizé. (Une coupure de quelques mots.)

liarisés par leurs lectures avec la prose classique. Par suite de leur défaut d'habitude et de leur inexpérience, un texte de longueur moyenne s'est trouvé trop long pour eux. De là de nombreuses incorrections et une accentuation souvent négligée. Chez beaucoup, les traductions manquent de justesse et de précision, sont languissantes et embarrassées. Ils n'ont à leur disposition, ni pour le vocabulaire ni pour les tours, les ressources de la bonne langue. Ils mêlent au hasard des mots de toutes provenances et de toutes les époques, depuis Homère jusqu'aux commentateurs byzantins.

ÉPREUVES ORALES

Les épreuves orales ont été, à tout prendre, plus satisfaisantes que les épreuves écrites. C'est là surtout que se montre le progrès dont on doit faire honneur aux efforts continués par plusieurs générations de candidats. Les programmes sont mieux préparés, les connaissances plus étendues, ce qui touche de près ou de loin aux textes à étudier est mieux connu. En général, on se donne la peine d'apprendre, de consulter les commentaires et les ouvrages spéciaux. Ce qui manquerait le plus, ce serait un fonds de savoir élémentaire et des habitudes de sûreté et de précision acquises dès la première jeunesse par de bonnes études classiques. S'il n'y a eu cette année qu'un petit nombre d'épreuves remarquables, bien peu (j'ai déjà eu soin de le dire) ont témoigné d'une faiblesse qui était beaucoup moins rare autrefois. Pour la seconde fois (la première était l'an dernier), parmi les explications, c'est l'explication française dont l'ensemble a été le meilleur. Pendant bien longtemps elle restait au-dessous des deux autres. L'explication grecque n'est venue qu'au troisième rang, à peu de distance, il est vrai, de l'explication latine.

Sur chacun des genres d'épreuves je présenterai peu d'observations particulières. Je n'aurais guère qu'à répéter ce qui a été dit tant de fois dans les précédents rapports. Je renvoie surtout à celui de l'an dernier, où M. Petit de Julleville donne des explications et des conseils d'une utilité générale pour tous les concours.

Pour les explications improvisées j'insisterai encore sur la nécessité d'être exact et de fuir le vague, de discerner, en commentant, ce qui a besoin d'être commenté et d'unir à la netteté de l'intelligence la vivacité du sentiment littéraire. Il n'y a eu que 4 explications grecques bien notées ; la moyenne a été atteinte ou dépassée par une dizaine ; 8 ont été médiocres et 2 seulement faibles. En latin, 7 épreuves bonnes ou assez bonnes ; 9 passables, le reste médiocre ou faible. En français, 7 bonnes ou assez bonnes ; 9 passables; aucune des 8 autres n'est descendue beaucoup au-dessous de la moyenne.

*

Dans les explications préparées, 3 seulement ont été tout à fait médiocres ; 5 autres sont restées au-dessous de la moyenne ; 10 ont paru passables et 6 ont été jugées bonnes ou assez bonnes. Le résultat général est un peu inférieur à celui des précédents concours. Ces explications, malgré le long espace de temps qui est accordé pour la préparation, ressemblent trop aux explications improvisées. La plus grande différence, c'est qu'elles sont plus longues. Elles ont même souvent le défaut de se traîner. Elles ne sont pas vraiment composées, conduites avec intelligence, rendues intéressantes par la diversité des points d'études et, ce qui serait le principal, par l'effort d'une interprétation qui va au fond du sens, saisit la pensée de l'écrivain et fait sentir ses qualités et ses caractères.

Quelques candidats manquent de tenue dans le langage ; quelques-uns sont verbeux et confus ; chez d'autres il y a un peu de recherche et d'affectation.

L'épreuve de la leçon a été bonne ou assez bonne pour 7 candidats, passable pour 9, et les 8 autres ne sont pas beaucoup éloignés de la moyenne. En général, on parle avec une certaine facilité, et, dans les leçons les mieux notées, il y a eu des preuves de talent ; mais il est nécessaire de s'arrêter sur une critique : beaucoup de leçons ont paru sèches et abstraites. Les candidats se sont privés, on ne sait pourquoi, de la facilité de citer des passages admirables ou caractéristiques qui auraient pu justifier et vivifier leurs appréciations. Dans une leçon littéraire, une vue ingénieuse, à supposer qu'elle soit vraie, une construction logique, en admettant qu'elle ne prouve pas plus d'ambition que de force d'esprit, ne peuvent intéresser qu'à condition qu'on les sente soutenues par les textes.

Dans ces diverses appréciations, les éloges pourraient tenir une plus grande place. C'est la tradition de l'Université de se montrer avare de louanges dans des concours de cette importance. Elle croit ne pas pouvoir demander trop d'efforts à ses maîtres et ne craint pas de leur dire leurs imperfections. Elle veut qu'ils se rendent tout à fait dignes de la tâche difficile, mais si honorable, qu'elle leur confie en leur assurant le droit de former par la culture littéraire les jeunes générations de notre pays.

Agréez, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect.

JULES GIRARD,
Président du Jury.

CONCOURS D'AGRÉGATION EN 1892

AGRÉGATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL
(Section des sciences mathématiques.)

SUJETS DES LEÇONS

Algèbre et trigonométrie.

1. Racine carrée. Diverses méthodes d'approximation.
2. Notions sommaires sur la construction du lieu représenté par une équation à deux inconnues. Représentation graphique des mouvements.
3. Résolution des inégalités ou des systèmes d'inégalités du premier ou du second degré à une ou deux inconnues.
4. Théorie élémentaire des logarithmes.
5. Intérêts composés. Annuités. Obligations. Amortissements.
6. Application de la trigonométrie plane à diverses questions d'un usage fréquent en topographie. Discuter les approximations.
7. Réduction d'un angle au centre de station. Réduction d'un angle à l'horizon.
8. Résolution d'un triangle sphérique dont les côtés sont très petits par rapport au rayon de la sphère. Théorème de Legendre. Application aux triangles géodésiques.
9. Planimétrie. Méthodes diverses. Instruments employés.
10. Erreurs relatives. Applications en topographie.
11. Nivellement. Tracé des courbes de niveau. Instruments employés.
12. Résolution de l'équation du troisième degré.
13. Notions sur le calcul des différences.
14. Recherche des racines commensurables d'une équation entière.
15. Recherche des racines incommensurables d'une équation entière. Méthode d'approximation de Newton.
16. Montrer sur des exemples numériques l'application du théorème de Rolle à la résolution des équations transcendantes.

17. Notions sur les infiniment petits. Limite d'un rapport ou d'une somme d'infiniment petits. Applications.
18. Applications des dérivés à l'étude des fonctions. Exemples.
19. Notion de l'intégrale définie. Quadrature d'une courbe plane. Exemples.
20. Évaluation approximative d'une aire plane limitée par un contour quelconque. Limite de l'erreur commise. Exemples. Planimètres.
21. Étant donné un corps tel que sa section par un plan parallèle à un plan fixe soit une fonction du second degré de la distance du plan sécant au plan fixe, évaluer la portion du volume du corps comprise entre deux positions quelconques du plan sécant. Applications.
22. Equations différentielles linéaires à coefficients constants, avec ou sans second membre. Exemples.

Géométrie descriptive.

1. Intersection de deux cylindres. Prendre dans les arts le sujet de l'épure.
2. Ombre propre. Ombre portée. Méthode générale pour la détermination des ombres.
3. Figuré du relief des corps. Principes de la théorie du lavis. Points brillants. Exemples.
4. Ombre d'une sphère. Construction des lignes d'égale teinte sur une sphère dépolie et pose des teintes sur cette sphère. Expliquer comment on peut en conclure le lavis d'une surface de révolution quelconque.
5. Des surfaces de révolution en général. Génération. Plan tangent. Sections planes. Principales surfaces de ce genre utilisées dans les arts et manière de les produire.
6. Du tore. Génération. Plan tangent. Sections planes. Plan bitangent. Application dans les arts.
7. Intersection de deux surfaces de révolution dont les axes se rencontrent.
8. Des surfaces réglées. Variation du plan tangent dont le point de contact décrit une génératrice rectiligne. Propriété des surfaces gauches : génératrices singulières.
9. Sections planes des surfaces réglées. Exemples.
10. Étude du paraboloïde hyperbolique. Applications de cette surface.
11. Des surfaces développables en général. Génération. Plan tangent Applications dans les arts. Hélicoïde développable.

12. Les surfaces d'égale pente. Leur application à certains travaux de terrassement. Étudier en particulier la surface d'égale pente qui a pour directrice une ellipse horizontale.
13. Étude de l'hélice et de ses propriétés principales. Plan osculateur. Projections diverses de l'hélice. Application de cette courbe.
14. Représentation et ombres de la vis à filet carré. Indications pour le lavis.
15. Projections cotées. Résolution de quelques problèmes relatifs à la ligne droite et au plan. Établir une plate-forme avec rampe.
16. Des surfaces topographiques.
17. Carte de France dite de l'état-major. Justifier le mode de développement adopté pour le tracé du canevas. Expliquer sommairement les opérations géodésiques et topographiques qui ont servi à la construction de la carte. Lecture de cette carte.
18. Premières notions de perspective. Perspective du plan. Emploi de l'échelle des éloignements et de l'échelle des largeurs. Exercices.
19. Perspectives des élévations. Emploi des trois échelles. Perspective d'une porte avec perron.
20. Notions de perspective cavalière. Représenter dans ce mode : 1° une portion de paraboloïde hyperbolique ; 2° un assemblage à tenon et mortaise.
21. Des arrière-voussures. Arrière-voussure de Marseille. Construction des panneaux. Taille des voussoirs.
22. Appareil d'une descente droite en talus. Construction des panneaux. Taille des voussoirs.
23. Appareil d'une voûte sphérique. Construction des panneaux. Taille des voussoirs.
24. Escaliers en pierre et en bois. Balancement des marches.

Mécanique.

1. Organes propres à transformer un mouvement circulaire continu en un mouvement circulaire continu autour d'une axe parallèle
2. Formule et construction de Savary. Applications. Courbure dans les engrenages.
3. Organes propres à transformer un mouvement rectiligne alternatif en un mouvement circulaire, soit alternatif, soit continu.
4. Équilibre d'un polygone articulé. Fermes de Polonceau. Ponts américains.
5. Construction d'un pont suspendu, connaissant sa portée, sa charge par mètre courant et la flèche de la courbe figurée par le câble (on ne démontrera pas que la courbe est une parabole).

6. Principales propriétés mécaniques des axes principaux d'inertie d'un corps relatifs à un point. Application aux meules de moulin.
7. Choc direct de deux corps sphériques. Perte de force vive dans le cas des corps mous. Battage des pilots à l'aide du mouton.
8. Du centre de percussion. Mesure de la vitesse des projectiles. Pendule balistique.
9. Marteaux de forges. Pilons.
10. Lois du frottement. Puissance de traction des locomotives. Frein de Prony.
11. Sur la propriété du frottement appelée arcboutement. Généralités. Vis de pression. Coin fonctionnant pour le serrage. Valet de menuiserie. Encliquetage de frottement.
12. Lois de la résistance au roulement. Mise en roulement ou en glissement d'un corps cylindrique couché sur un plan horizontal et en repos. Transport sur rouleaux.
13. Traction. Compression. Torsion des barres et fils métalliques.
14. Conditions d'équilibre et mouvement d'un corps sur un plan incliné en tenant compte du frottement.
15. Détente de la vapeur. Son utilité. Moyens de la produire.
16. Distribution de la vapeur. Épures de distribution.
17. Locomotives.
18. Pression résultante exercée par un liquide sur une paroi plane qui y est plongée. Centre de pression. Exemples de la détermination des centres de pression.
19. Roues hydrauliques à axe vertical. Turbines.
20. Roues hydrauliques à axe horizontal.
21. Premières notions de thermodynamique.

BIBLIOGRAPHIE

A. Hannequin.— *Introduction à l'étude de la psychologie* (Masson, éditeur). A. Bertrand. — *Lexique de philosophie* (Delaplane, éditeur). — R. Thamin. — *Éducation et positivisme* (F. Alcan, éditeur).

Voici octobre, le mois de la chute des feuilles et de la floraison des livres classiques : du gros bouquet qu'on nous présente, détachons aujourd'hui une gerbe, riche et forte, quoique poussée au milieu des brumes inclémentes de Lyon, où l'on travaille, ce semble, beaucoup et bien.

L'an dernier, à pareille époque, un des chargés de cours de la Faculté des lettres, ancien collaborateur du regretté Carrau, M. Arthur Hannequin, publiait, sous le titre modeste d'*Introduction à l'étude de la psychologie*, un véritable traité sur la méthode en psychologie. L'auteur est tout prêt à accepter les conditions nouvelles qu'imposent au psychologue contemporain le recours aux sciences limitrophes tant biologiques que sociologiques, la recherche souvent téméraire de formules mathématiques, en un mot l'emploi de procédés inconnus de l'école descriptive fondée par les Écossais. Mais, désireux en même temps d'expliquer et de déterminer la nature originale du fait conscient, essentiellement distinct de tous les phénomènes objectifs, il examine à part et à fond cette question proprement et logiquement première de la méthode, dont la solution fixe en somme d'une manière définitive l'orientation d'un cours de philosophie.

C'est là un problème dont l'examen, si difficile et délicat qu'il soit, ne souffre aucun retard, dont l'étude obligera les débutants à faire un salutaire et fructueux effort et qui ne saurait, selon la très juste remarque de M. Hannequin, être enfermé « dans le cadre étroit d'un chapitre de manuel ». Peut-être pourrions-nous formuler quelques objections de détail en nous plaçant au point de vue leibnizien, qui nous paraît fournir en cette question, comme en beaucoup d'autres, la synthèse la plus puissante, mais ce livre sera lu avec le plus grand profit par tous ceux qui commencent — et aussi par ceux qui continuent — à étudier la psychologie : ils y verront comment il faut utiliser les matériaux accumulés par les psychologues contemporains

et quel parti un esprit original et vraiment philosophique sait en tirer pour établir sur une base aussi large que solide les principes de la psychologie générale.

C'est encore aux élèves qui viennent d'entrer dans la classe de philosophie qu'a songé M. Bertrand, qui publie un ouvrage vraiment indispensable et nouveau, un *Lexique de philosophie*. La langue des philosophes devient chaque jour plus spéciale et plus complexe : un auteur qui se respecte n'écrit plus une page sans forger au moins un néologisme technique, surtout s'il met au jour une métaphysique entière à l'âge où naguère on n'était encore qu'un écolier. Entre le langage philosophique et celui des gens du monde la différence s'accentue sans cesse. Est-ce une nouveauté, comme le prétendent ceux qui n'ont jamais lu attentivement, je ne dirai pas un traité d'Aristote ou une des critiques, mais une page des *Méditations?* Est-ce un bien, est-ce un mal? Faut-il se plaindre comme si nos philosophes voulaient dissimuler sous l'obscurité d'un jargon rebutant la confusion et la banalité de leurs idées, ou faut-il trouver dans cette différenciation la conséquence et la preuve des progrès accomplis par la philosophie, en souhaitant que la chimie mentale ait bientôt sa langue à elle comme la chimie organique et minérale?

Ce sont là des questions insidieuses et ésotériques dont il est prudent de réserver l'examen aux « doctes », et bonnes à traiter entre augures : mais on peut, sans risquer de se brouiller avec la République, constater un fait patent et indéniable, à savoir, que nos moindres opuscules philosophiques seraient inintelligibles pour Bossuet. Il est donc peu probable qu'ils soient à la portée de nos jeunes élèves, obligés pourtant de faire des lectures et de les comprendre.

D'autre part un professeur a beau s'efforcer d'exposer clairement ses idées, il a beau inviter à maintes reprises ses élèves à lui demander des explications, insister enfin auprès d'eux pour qu'ils n'écrivent ou ne répètent aucun mot sans en connaître le sens, il n'atteindra jamais pleinement le but qu'il vise et qu'il faut pourtant toucher si l'on veut que le cours soit suivi avec profit. L'un s'imagine de très bonne foi savoir ce qu'il ignore, et c'est, comme le pensait Socrate, le défaut ordinaire des jeunes gens. L'autre est trop timide pour provoquer une explication, un troisième trop confiant en lui-même pour penser qu'elle lui serait utile; en tout cas les voici en grand danger de contracter cette détestable habitude du psittacisme, si périlleuse pour la moralité et si redoutable dans une société démocratique où « la parole est le grand ressort en paix et en guerre ».

Si l'élève a près de lui un lexique clairement rédigé, assez court pour être consulté facilement et rapidement, assez complet pour aplanir les difficultés que rencontre un débutant, assez impersonnel pour ne pas troubler l'esprit du lecteur en insinuant sous forme de définition ver-

bale une doctrine spéciale, ce livre n'entravera nullement la liberté du professeur et rendra de précieux services.

Telles sont précisément les qualités du *Lexique* de M. Bertrand, qui est l'œuvre d'un maître expérimenté et d'un pédagogue avisé. Nous voudrions pourtant y trouver encore moins de doctrine : dans un dictionnaire, fût-ce dans celui de la langue philosophique, on veut uniquement trouver le sens.

Reste pourtant une addition qui nous paraît souhaitable et que M. Bertrand pourrait aisément faire dans une seconde et prochaine édition du Lexique. L'auteur pourrait consacrer un appendice aux noms propres. Sans faire une histoire de la philosophie, en ajoutant seulement quelques pages aux *Lexique*, il serait bon de consacrer aux principaux philosophes dont le nom revient constamment sur les lèvres du professeur une courte notice biographique et bibliographique ou l'élève trouverait la liste et si possible la date des principaux ouvrages composés par chaque penseur, apprendrait dans quelle langue il a écrit, quelle école il a fondée et quels disciples l'ont suivie ; et enfin où les principales théories seraient citées, à charge pour le lecteur d'aller chercher dans les ouvrages spéciaux les éclaircissements complémentaires. Mais tel qu'il est dès maintenant le livre de M. Bertrand a sa place marquée dans nos classes de philosophie, où il sera le très bien venu. Il a d'abord le mérite d'exister — ce qui est beaucoup quand il s'agit d'un ouvrage qui manquait aux élèves et que réclamaient les maîtres, — et de plus, il a toutes les qualités de précision, de sobriété, d'élégance scientifique qu'on est en droit d'attendre d'un Lexique de ce genre.

Nous nous reprocherions de quitter la Faculté de Lyon, sans dire un mot du livre que M. Thamin fait paraître sous ce titre *Éducation et Positivisme*. Ces études de pédagogie mériteraient une analyse détaillée ; mais elles sont d'une lecture si facile et si agréablement édifiante, qu'elles sauront attirer et retenir le lecteur sans les secours d'aucun scoliaste. Dès lors à quoi bon ajouter que M. Thamin aborde précisément une série de questions qui nous paraîtraient, dans l'état actuel de la science de l'éducation, devoir être réservées ? A vouloir du premier bond s'élancer jusqu'au bout, lier si étroitement la pédagogie à la métaphysique, voire même au dogme catholique, on risque de l'égarer dans des labyrinthes sans issue ou de la compromettre dans des discussions qu'il est oiseux de soulever. M. Thamin veut assurer les principes de l'éducation, faire cesser le mal dont elle souffre, l'incertitude, en la fondant sur... l'Inconnaissable : il trouve la solution du problème pédagogique dans la foi en Dieu que nous donne l'enseignement démocratique par excellence — l'enseignement religieux. — La conclusion est originale et la doctrine très élevée : M. Thamin aime à planer sur les hauteurs où Dieu se montre aux élus.

Quant aux autres, ils seront réduits à une pédagogie terre à terre : capables seulement de connaître le connaissable, soucieux d'assurer les

principes d'une science inductive en commençant par le commencement, c'est-à-dire par l'étude des faits sur lesquels s'élèveront solidement les bases de la future pédagogie, ils recueilleront beaucoup d'observations, demanderont leur appui aux psychologues, aux biologistes et aux sociologistes, mais laisseront respectueusement les métaphysiciens discuter l'existence de Dieu et les théologiens justifier le péché originel.

Il n'est sans doute pas mauvais, quand on cultive une science à peine en enfance, de se montrer extrêmement prudent, et il n'est peut-être pas absolument nécessaire de lier la question du latin au problème de la destinée humaine.

En tout cas, les traits délicats et ingénieux, où l'on retrouve la marque d'un fin lettré, abondent dans les livres de M. Thamin. Les gens du monde y trouveront présentées avec agrément certaines thèses d'A. Comte, de Bain et de Spencer que le code des bienséances ne permet plus d'ignorer. Ajoutons qu'elles y sont réfutées avec une onction vraiment persuasive au nom du spiritualisme le plus orthodoxe. Un appel discret à la divinité, lancé au moment opportun, ajoute encore au bon ton de cet ouvrage, qui nous paraît notamment appelé à être très favorablement accueilli dans les institutions de jeunes gens et les pensionnats de jeunes demoiselles.

EUGÈNE BLUM.

V. LANFRANCHI. — *Lexicon poeticum totius linguæ latinæ, in usum scholarum ordinis secundi.* — Patavia et Cie, à Turin, 1890, 1 vol. in-8 1472 p.

L'auteur de ce nouveau Gradus à l'usage de ce que nous appelons l'enseignement secondaire classique, définit sa méthode dans une préface en latin. M. Lanfranchi s'est proposé d'abord de mieux fixer que ne l'avaient fait tous ses devanciers, y compris l'auteur de notre *Thesaurus*, le sens premier des mots, et de mieux distinguer le sens propre du sens figuré. Pour les sources, il a puisé non seulement dans les classiques, dans leur vocabulaire courant du moins, mais aussi dans les poètes modernes ou contemporains. Aussi bien en Italie, les Rapin, les Vanière, ont encore des héritiers : un Moltedus, un Vitriolus, un Pontanus, un Jacoletus, qui ont le courage de chanter dans la langue de Virgile (*Maroniano lepore*, nous dit-on) les mystères de telle ou telle branche de la pisciculture ou de l'arboriculture, les merveilles de la vapeur, en attendant que les dernières découvertes suscitent leurs poètes Tels maîtres, tels valets : c'est l'espoir, disons presque le but de M. Lanfranchi. Car le vers latin (*innocui versiculi*, lit-on dans la préface) continue bien de fleurir à Turin, comme à Oxford, pour ne pas parler du vers grec. Puisse M. Frary leur pardonner! Après cela faut-il ajouter

que c'est à titre de patriote soucieux des traditions nationales, non moins que de philologue, que M. Lanfranchi a entrepris son œuvre : Virgile, Pétrarque, Vitriolus lui appartiennent également ; ce sont ou les ancêtres de la Rome actuelle, de sa littérature, ou les témoins irrécusables de son invincible désir de reconstituer la patrie romaine : *siamo Romani.*

Si nous relevons, pour les citations, le nombre relativement restreint des renvois ; pour la mythologie, la brièveté des articles ; pour l'orthographe, le maintien à peu près complet de la transcription usuelle et familière aux élèves — à l'exemple de la plupart de ses devanciers français, et du plus grand — enfin, pour le choix des vers, une constante préoccupation de la question morale, nous aurons achevé de donner comme la physionomie du nouveau dictionnaire poétique latin-italien.

En France, qu'a fait Quicherat, cet érudit que M. Lanfranchi a voulu aussi compléter çà et là, non sans saluer en lui un maître incomparable, à ce point que l'Allemagne elle-même n'a rien à opposer à son *Thesaurus ?* Il n'était guère descendu au delà de l'époque où le latin devient une langue morte et où la vie passe aux langues néo-latines. Persuadé que la mythologie devait tenir une place proportionnée à son importance poétique, il avait fait précéder chaque nom propre tiré de la fable d'une notice substantielle, avec renvois précis aux poètes, ces théologiens de l'antiquité, créateurs ou metteurs en œuvre des mythes, ainsi qu'on le voit dans l'ouvrage classique de Jacobi. Il avait, plus qu'il n'est malheureusement d'usage en France, indiqué les passages, chaque fois qu'il s'agissait d'un sens rare ou simplement particulier ; il avait poussé le scrupule jusqu'à citer, à l'occasion, les grammairiens ou les métriciens de Rome, et n'avait pas cru inutile de faire place, sauf à les marquer d'une croix, aux archaïsmes d'un Ennius, d'un Plaute, etc. — qu'on chercherait en général non moins vainement ici que maint néologisme du dernier âge de la latinité. Enfin, en tête figurait un tableau sommaire des déclinaisons et des conjugaisons avec leur quantité. C'était, dans ces conditions, un monument de critique scientifique autant qu'un livre de classe, et le vers latin pouvait disparaître comme exercice pédagogique sans diminuer en rien l'autorité et l'utilité du *Thesaurus.*

A chacun, suivant son goût, sa connaissance des besoins de l'enseignement dans chaque pays, de préférer en tout ou en partie la méthode de Quicherat ou celle de M. Lanfranchi. Maintenant c'est justice de reconnaître que le nouveau dictionnaire n'a pas impunément paru le dernier. Aidé des travaux les plus récents, M. Châtelain ne vient-il pas de rééditer, de refondre au moins dans la proportion de deux sur trois les dictionnaires de son grand-oncle ? Pour l'économie des articles (*économie*, dans son acception étymologique), le soin à établir le sens,

la filiation des mots, le choix des leçons dans les manuscrits, M. Lanfranchi nous a semblé tout à fait un Forcellini, du moins un Vanière plus moderne qui a apporté sa bonne part de recherches personnelles. C'est dire que si on ne lui demande pas ce qu'il a volontairement négligé à tort ou à raison, il a son mérite et son originalité ; c'est dire que, comme coordonnateur des derniers résultats de la philologie, il y aura profit pour le professeur à l'avoir toujours sous la main. D'autres lui succéderont qui, nés trop tard dans un monde trop vieux et définitivement émancipé de la Muse Latine, ne se préoccuperont plus sans doute d'aider la jeunesse italienne à traiter en vers les sujets les plus rebelles, dans une *langue morte* — une expression dont ne veut pas entendre parler l'auteur. — Mais quoi! ils auront d'autant plus de chance de faire mieux qu'ils laisseront l'art pour la science, et de toute façon ils n'en seront pas moins ses tributaires!

Homme de foi, qui croit à la vertu des lettres anciennes pratiquées telles qu'aux beaux jours de la Renaissance, latiniste émérite, élève et suppléant de l'illustre Vallauri, M. Lanfranchi est de ceux qui ont trouvé dans l'étude et le sentiment du devoir une consolation et un dédommagement, qu'on leur refusait ailleurs. Comme les H. Estienne, les Courtaud-Diverneresse, la tâche ne lui a pas toujours été facile : des obstacles de toutes sortes, le plus triste, la malveillance systématique, le déni de justice, l'ont assailli à plaisir. De ces misères, l'auteur, dans une belle prose latine, ne déplore que le retard qu'en a subi son œuvre. Voilà un trait qui achève de le dépeindre, si l'on admet que le caractère de l'homme n'a jamais nui au mérite du savant.

Il n'en fallait pas tant pour que son livre fût deux fois le bienvenu, puisque, déjà recommandable par la personne d'un maître doublé d'un sage, il paraît, tel qu'il est, capable d'aider à une connaissance plus approfondie de l'antiquité classique. N'est-ce pas, après tout, l'institutrice des modernes, quels qu'ils soient, l'aïeule de tous les Néo-Latins, si l'auteur veut bien nous permettre, dans le domaine intellectuel, de revendiquer une partie de l'héritage commun?

TH. BONNEROT.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 301.11.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 20.

CHRONIQUE

Un amendement, qui viendra vraisemblablement en discussion à propos du chapitre 43 du budget de l'instruction publique, a été déposé à la Chambre des députés par MM. Ed. Jacques, Mesureur, Tony Révillon, Lockroy, Millerand, Maujan, Pichon, Chautemps, Camille Dreyfus, Armand Desprès (Seine), Henri Mathé (Seine), Barodet et Lavy. Il tend à faire voter un crédit de 30,000 francs pour porter de 500 à 700 francs l'indemnité de nourriture, et de 500 à 600 francs l'indemnité de logement des répétiteurs des lycées de la Seine.

Nous ne pouvons qu'approuver l'intention qui a guidé les signataires de cet amendement, et les remercier de l'intérêt bienveillant qu'ils portent aux maîtres répétiteurs ; ajoutons immédiatement que nous faisons des vœux pour que la Chambre soit aussi généreuse qu'ils le sont eux-mêmes. Améliorer la situation d'une catégorie quelconque de membres de l'Université, c'est rendre service non

seulement à ceux qui en bénéficient, mais encore à l'Université tout entière. Et, dans l'espèce, il y a, sous cet amendement, une question de principe dont la solution nous importe à tous grandement.

On se rappelle que le projet de réforme présenté par l'Association des maîtres répétiteurs prévoyait, pour les répétiteurs admis au bénéfice de l'externat, des indemnités de logement et de nourriture proportionnelles à l'importance des villes où les appelleraient leurs fonctions. Une pareille prévision était conforme à la logique, et lorsque, il y a quelques mois, nous avons examiné cette question, nous avons montré que l'uniformité des traitements, établie sans distinction de résidence, conduisait à l'absurde. Nous continuons à penser qu'il serait avantageux pour les fonctionnaires, et aussi pour l'État, qui pourrait rejeter sur les villes une partie de la dépense, de faire, en matière de traitements, deux parts : l'une fixe, personnelle au fonctionnaire ; l'autre variable, proportionnée à l'importance de chaque résidence et à la cherté de la vie matérielle.

Jusqu'ici ce principe n'a pas prévalu. Il est appliqué partiellement dans l'enseignement secondaire des jeunes filles ; les suppléments de traitement que certaines villes, comme Lyon et Marseille, ont établis sont une concession faite à l'idée que nous émettons. Mais, dans l'ensemble, l'uniformité subsiste, et l'administration l'a maintenue lorsqu'il s'est tout récemment agi d'améliorer les traitements des maîtres répétiteurs. En fait, l'administration ne pouvait guère agir autrement. En matière de finances, elle a le devoir d'être prudente, et de ne pas créer des précédents sur lesquels s'appuieraient aussitôt de légitimes revendications ; elle a surtout le devoir de ne pas donner naissance à de vaines espérances, qui ne laissent après elles, si elles ne se réalisent pas, que des découragés et des mécontents. Elle a donc maintenu le principe de l'uniformité, même pour l'indemnité de logement et de résidence, qui est de mille francs pour tous ceux auxquels il en doit être tenu compte.

L'amendement qui vient d'être déposé porterait, pour les répétiteurs de Paris, non logés ni nourris dans les lycées, l'indemnité à 1,300 francs, en admettant que le chiffre des maîtres qui profiteront de cet avantage ne soit pas supérieur à cent. Prise en elle-même, cette proposition n'a rien qui s'oppose à une exécution immédiate, si les finances le permettent : évaluer à 1,300 francs les dépenses de nourriture et le logement d'un fonctionnaire, obligé à une tenue irréprochable, surtout si ce fonctionnaire est marié, ne saurait passer, tant s'en faut, pour une exagération ; et il est fort probable que

la Chambre sera sensible à cette considération. Mais il faut se demander si cette faveur, puisque faveur il y a, ne va pas créer une disproportion, injuste et impossible, entre certaines catégories de fonctionnaires et même entre fonctionnaires de même ordre.

Comprendra-t-on les surveillants généraux dans le bénéfice de la mesure? Il est évidemment impossible de faire autrement. Si un maître répétiteur ne peut vivre avec mille francs, un surveillant général, toute question de hiérarchie mise à part, ne le peut pas davantage, et pas plus un préparateur de physique. Il importe donc que la même situation leur soit faite.

Il y a autre chose de plus grave. Cette somme de mille francs, que touchent les répétiteurs externes, on la retient aux répétiteurs internes. Le jour où les répétiteurs externes toucheront trois cents francs de plus, ou bien il faudra donner trois cents francs de moins aux répétiteurs internes, ce qui ne peut venir à l'esprit de personne, ou bien il faudra leur donner trois cents francs de plus, sinon on aura tout simplement créé une classe nouvelle de répétiteurs, celle des répétiteurs externes. Or, les répétiteurs eux-mêmes considèrent déjà, et avec raison, l'externement comme une faveur; ils ont fait remarquer qu'en donnant aux maîtres mariés une avance sur les célibataires, pour obtenir cette faveur, on créait déjà une inégalité qu'ils regardent comme fâcheuse, et il n'ont pas tout à fait tort. Si, en outre, les maîtres externes reçoivent une prime de trois cents francs, l'inégalité ne deviendra-t-elle pas encore plus flagrante? Et si, enfin, on donne trois cents francs de plus à tout le monde, outre qu'alors le crédit de 30,000 francs sera insuffisant, les traitements seront plus sérieux, mais la question des indemnités proportionnelles n'aura pas fait un pas.

Nous sommes convaincu que dans la pratique les maîtres répétiteurs ne trouveront pas mauvais que certains d'entre eux profitent des libéralités des Chambres. Cependant il est difficile d'oublier que l'externement se donne à l'ancienneté et non au choix, et que les services des répétiteurs mariés comptent double; il y aura donc là, en réalité, un avancement où le mérite personnel n'aura rien à voir, et ceci nous paraît fâcheux.

Au fond, l'amendement en question n'est peut-être qu'un moyen d'amener la discussion sur le décret qui règle les nouveaux traitements des répétiteurs. Il est en contradiction avec ce décret, nous venons de le dire, et sa portée est beaucoup plus étendue qu'il ne semble au premier aspect. Même en ce qui concerne les répétiteurs,

il n'atteint qu'une partie d'entre eux. Il faudrait donc, ou qu'il fût suivi d'un relèvement général dans les traitements du répétitorat comme le demandait l'Association, ou qu'on le considérât comme le point de départ d'une réforme générale dans l'assiette des traitements. Si c'est ce dernier point de vue qu'adopte la Chambre, tout le monde devra s'en féliciter. L'exécution de cette réforme sera peut-être longue : peu importe. Le principe admis, il faudra bien passer à la pratique. Nous serons enchantés, pour notre part, que les maîtres répétiteurs soient les premiers à en sentir les effets. Ce que nous demandons, c'est qu'on s'explique et que tout le monde sache à quoi s'en tenir. Dans ces questions de traitements, la Chambre est souveraine. Si son désir est de les modifier en les répartissant plus logiquement, il est certain que le ministre, qui n'a jamais dissimulé son souci d'améliorer la situation des membres de l'enseignement, sera le premier à la pousser dans cette voie.

JULES GAUTIER.

Nous apprenons, au dernier moment, que l'amendement a été accepté par la commission du budget : on peut donc considérer le vote par la Chambre comme à peu près acquis. Il y a là un fait dont l'importance est évidente.

La discussion générale du budget de l'Instruction publique a été marquée par un discours de M. Joseph Reinach sur l'enseignement classique et une réponse où M. Léon Bourgeois a montré la valeur de l'enseignement moderne. Nous reviendrons dans le prochain numéro sur l'ensemble de cette importante discussion.

L'ENSEIGNEMENT

DES LANGUES ANCIENNES EN AUTRICHE-HONGRIE

A la date du 30 septembre 1891, le ministre des cultes et de l'instruction publique a adressé à toutes les autorités scolaires d'Autriche-Hongrie une instruction *concernant l'enseignement des langues classiques au gymnase supérieur*, à laquelle nous empruntons les passages suivants :

L'instruction du 1er juillet 1887, z. 13,276, avait pour but d'écarter du degré inférieur de l'enseignement des langues classiques quelques obstacles qui non seulement rendent difficiles l'atteinte du but de ce degré, mais encore menacent tout le résultat pédagogique et instructif qui est la raison d'être de cet objet d'enseignement. Les instructions demandent de restreindre les sujets d'enseignement grammatical aux matériaux offerts par la lecture au gymnase, d'accentuer dans les exercices grammaticaux ce qui se produit régulièrement et fréquemment plutôt que les faits singuliers et rares, et d'arriver aussi à une possession plus ferme de ce qui a été appris ; de diminuer la distraction et la fatigue qui sont inséparables de l'exercice des règles isolées sur des phrases isolées et de vivifier l'intérêt par la lecture de morceaux suivis, et cela dès le principe. Ces instructions, grâce aux efforts du corps enseignant, *ne sont point restées sans succès*, et leur influence se fait jour de plus en plus et heureusement dans les grammaires et livres d'exercices publiés depuis.

Si les progrès en ce sens continuent, une des plaintes qui ont déterminé ces instructions cessera bientôt de se faire entendre : il n'est point rare que même les travaux écrits d'élèves des classes supérieures trahissent de l'hésitation, même dans l'usage des formes régulières et des règles simples de la syntaxe. La sûreté obtenue de cette façon aidera à supprimer aussi l'autre défaut bien plus grave que touchait ledit décret, c'est que la lecture fait constater bien des fois le manque de souplesse dans l'intelligence et la tra-

duction, souplesse qui naît d'un commerce intime avec les classiques. Mais ce défaut vient principalement de la manière même dont on fait lire, manière qui ne peut faire naître un intérêt réel et persistant en l'objet de la lecture.

On ne saurait méconnaître que la situation de la jeunesse qui étudie n'est plus la même qu'autrefois à l'égard des classiques ; par suite se trouve modifiée l'opinion commune *sur la justification de l'enseignement classique*. Il est possible qu'avant la réorganisation de nos gymnases et le développement d'un corps de professeurs dressé savamment cet enseignement fût scientifiquement imparfait, et que le grec fût l'objet d'une culture tout à fait insuffisante, parfois dépendant trop des sympathies privées ; cependant il arrivait souvent que l'influence éducatrice de la lecture des classiques prenait un plus large essor, et ceux qui avaient quitté l'école jouissaient avec gratitude de ce qu'elle leur avait offert. Sans doute, l'école n'est point seule cause que ces succès restent parfois bien faibles ; certaines conditions défavorables y contribuent : *l'encombrement des classes, qui rend difficile l'influence personnelle du maître ; une population scolaire dont les aptitudes intellectuelles ne sont pas à la hauteur des exigences du gymnase et qui s'impose ; notre époque, qui ne vise qu'à ce qui est directement utile ; la grande distraction de notre vie intérieure et ses préoccupations*. Ces rapports ne peuvent pas être modifiés ou ne peuvent l'être que progressivement. De son côté, la philologie n'occupe plus, comme dans l'ancien gymnase, cette position maîtresse devant laquelle de hautes disciplines réales devaient s'incliner en se soumettant à elle. Il s'agit, bien au contraire, d'*éloigner le trouble, les absurdités des études classiques, et, en comprenant bien le but et les moyens pour y arriver, de relever leur force et leur influence.*

C'est en ce sens que, par l'ordonnance du 26 mai 1884, z. 10,128, des instructions très minutieuses avaient été données relativement à l'enseignement des langues classiques. Il a été reconnu que ces instructions n'ont pas été sans exercer une influence heureuse sur l'enseignement ; elles ont provoqué dans les assemblées de professeurs, dans les sociétés, dans les programmes, dans les revues, une discussion féconde des questions didactiques d'où l'école tirera son profit ; mais elles n'ont pas, dans la mesure désirée, écarté et supprimé ces défauts, ces insuffisances attachées encore fréquemment *à la mission principale de l'enseignement philologique des hautes classes*, à la lecture des classiques.

Pour être éducatrice, la lecture doit rendre un double service. Il faut qu'elle repose sur l'intelligence, rigoureuse en ce qui est de la langue, de ce qui est lu; elle doit conduire à l'appropriation des pensées et permettre de saisir l'art dans la forme. L'intelligence de la langue est l'hypothèse forcée de cette appropriation et de cette compréhension. Des exercices de lecture où l'on négligerait l'exactitude grammaticale et lexicographique nuiraient à cette rigueur, à cette conscience scrupuleuse de pensée, en vue desquelles tout enseignement doit élever la jeunesse et sur lesquelles repose, en grande partie, l'influence éducatrice de cet enseignement.

Mais la grammaire n'est point le but final de ces études au gymnase, et ce serait tirer un mauvais parti de la lecture que de la consacrer exclusivement ou en grande partie à l'exercice des règles de grammaire, ou de la faire servir au développement ou à l'acquisition de connaissances grammaticales ou lexicographiques. Quiconque suit cette voie atteint sûrement un résultat : *celui d'inspirer aux élèves un profond dégoût pour les langues antiques* et celui d'abaisser aux yeux des juges bienveillants la valeur de notre organisation. La grammaire, en tant que science, n'est ni l'objet ni le but du gymnase, et, si elle pouvait l'être, de ces remarques, de ces observations sans suite telles qu'elles seraient cueillies fortuitement dans la lecture, on ne gagnerait point cette vue profonde et intime de l'essence même des langues et des forces qui déterminent leur développement. Son but est, par l'initiation aux œuvres des anciens, de fonder cette culture qui, dans sa perfection, est appelée classique.

A-t-on réussi à débarrasser l'explication du fatras des remarques inutiles, on aura bien vite conquis l'attention et l'intérêt pour ce qui est lu, et la lecture pourra bientôt marcher à grands pas. Si l'on s'efforce avec suite d'affermir le vocabulaire acquis et de l'enrichir, l'intérêt croissant sera suivi d'une intelligence plus facile, et la facilité croissante produira cette satisfaction intime, à laquelle tout effort tend, s'il ne doit point être paralysé. La satisfaction que procure cette facilité de compréhension déterminera même des élèves de dons moyens à lire librement ou sous la direction du maître ; ces élèves arriveront ainsi à une connaissance plus complète de l'originalité et de la forme des différents écrivains et se familiariseront pleinement avec la pensée de l'antiquité classique.

Tout en évitant l'exubérance de l'exégèse grammaticale, on ne sacrifie pas en même temps l'exactitude de l'intelligence grammaticale. Dans la traduction d'une phrase d'idiomes étrangers, il faut que la

règle se montre efficace pour saisir clairement un fait ou une relation de pensée. Tout défaut se révèle au maître de lui-même et l'autorise à intervenir ou à rappeler à la mémoire ce qui est oublié. Si un tel défaut ne se montre pas, la règle a rendu son service, et la lecture peut marcher en avant sans arrêt. Chemin faisant, une traduction intelligente amène à comparer à chaque instant des mots à des mots, des idées à des idées, à se faire une idée nette des rapports et des associations de pensées qui ont trouvé dans la langue de l'original leur expression originale, et force à donner un cachet nouveau et synonyme à des pensées et à des représentations étrangères, créées à nouveau, pour ainsi dire, dans le cerveau du traducteur. C'est la gymnastique intellectuelle la plus féconde. La richesse de telles observations, de tels rapprochements, fait naître peu à peu mais directement ce sentiment vivant de la langue que ne saurait produire même la répétition la plus appliquée de la règle, et, ce qui est bien plus important, fortifie dans l'élève la force intellectuelle, qui le met à même de suivre un développement complet de la pensée, de le garder et de le travailler dans son esprit. Mais franchir les bornes de sa propre nature, le plonger dans la pensée d'autrui, c'est se mettre sur la voie pour s'approprier intelligemment tout ce que les anciens ont créé et estimé de beau et de grand et atteindre ainsi à cette culture si riche que nous proclamons la culture classique.

Afin d'obtenir ces résultats dans l'enseignement des langues classiques, les autorités scolaires d'Autriche-Hongrie sont invitées à faire surveiller rigoureusement par les inspecteurs et les directeurs la mise en pratique des principes qui viennent d'être exposés en ce qui concerne la lecture. Mais afin d'atteindre à ce but plus facilement, étant donné le cadre de l'organisation actuelle, je fixe les dispositions suivantes :

1° Les travaux (pensa) latins et grecs faits à la maison seront dorénavant supprimés dans les classes supérieures. Le temps économisé et gagné ainsi à l'école pourra être consacré à la lecture, lorsque ceci sera possible sans nuire à l'enseignement grammatical.

En première ligne, les traductions écrites devront servir à aider la lecture. Il se peut qu'il soit utile, au point de vue de l'instruction formelle, que l'élève se serve en particulier de la langue latine comme organe pour l'expression de ses propres pensées ou pour rendre un texte quelconque de sa langue maternelle : *cela n'est plus à faire, étant donnée la situation actuelle.* Mais une certaine force dans la langue étrangère reste indispensable et pourra aussi être

acquise avec l'organisation en vigueur, si les exercices se meuvent dans le cercle des mots et des pensées offerts par la lecture. Mais l'expérience a démontré que les travaux faits à la maison (pensa) n'ont ce résultat que chez un très petit nombre d'élèves consciencieux qui renoncent au secours de précepteurs et de condisciples, et leur coûtent, s'ils sont d'une certaine étendue et demandent une correction approfondie, des heures précieuses. En outre, ils chargent considérablement le professeur, ce que celui-ci doit d'autant plus regretter que son dévouement est peu récompensé par un effort sensible.

Le travail écrit, diminué par cette prescription, ne fera pas trouver trop difficiles les exigences de la composition, si elle se tient au dedans des bornes prescrites. *En conséquence, je me vois obligé d'insister sur ce point que, dans les compositions, l'on évite soigneusement d'accumuler les difficultés, de faire de chaque mot l'objet d'une réflexion pénible et, en latin, d'attacher le plus d'importance à la pureté et à l'élégance du style.*

2° Dans chaque classe supérieure, vers la fin du semestre, en latin aussi bien qu'en grec, une partie non lue et bien choisie de l'auteur classique dont les élèves se sont occupés le plus sera traduite dans la langue de l'enseignement sans préparation antérieure, sans aide, comme composition : le professeur corrigera et annotera cette composition comme tous les autres travaux scolaires. Y compris ce travail, le nombre de compositions pour toute classe supérieure sera fixé à cinq en latin et à quatre en grec par semestre.

Les traductions écrites faites dans la langue de l'enseignement, si elles sont bien faites, favoriseront aussi la lecture en récompensant le travail honnête et en empêchant les élèves de se servir, dans la préparation faite à la maison, de secours défendus. Naturellement, ces traductions doivent être organisées selon la difficulté et l'étendue du texte, de façon que des élèves d'aptitudes moyennes puissent aussi terminer tranquillement ce travail pendant la classe. Toutefois, les aptitudes que les élèves doivent acquérir, la rapidité d'intelligence, la souplesse de traduction, le professeur les obtiendra plus nettes, les appréciera plus justement dans un travail écrit que dans une traduction orale. En même temps, ces exercices écrits seront une excellente préparation aux épreuves de l'examen de maturité auxquelles jusqu'ici l'école n'a point préparé d'une façon régulière.

3° Dans les épreuves de l'examen de maturité, on tiendra compte de la lecture privée : tout élève en état de prouver une lecture privée

correspondant comme étendue au moins à une lecture latine faite en classe (ou grecque), et qui espère modifier ainsi le résultat des épreuves, sera autorisé à demander qu'un passage de sa lecture privée lui soit présenté.

Le caractère de la lecture privée en tant que travail volontairement fourni ne doit être par là diminué en aucune façon. Mais des constatations satisfaisantes faites jusqu'ici font espérer que, dirigée largement, cette lecture complètera d'autant plus sûrement le travail qui doit être fourni par la classe. Les heures consacrées à la lecture ne doivent être appliquées qu'à des parties d'œuvres littéraires considérables, ou seulement à quelques ouvrages d'auteurs féconds. Mais ce que l'école offre doit, par la manière dont elle le fait, éveiller le goût de la grande littérature des Grecs et des Romains, exciter le désir d'essayer les forces acquises et, suivant le temps dont on dispose, d'embrasser un horizon plus vaste de lecture. C'est alors que l'élève trouvera ce que l'enseignement limité de l'école ne lui accorde que rarement, *l'espace suffisant pour y développer sa propre individualité* en pouvant, en devant lire ce qui lui convient; libre de cette contrainte qui accompagne tout travail imposé, il se soustrait bien rarement à cet effort. Si, à cause même de sa valeur éthique, la *lecture privée* ne doit pas revêtir un *caractère obligatoire*, cependant, dès qu'elle est faite honnêtement, elle mérite cette appréciation qui s'exprime aussi dans le jugement complet de l'élève. Il est bien entendu que c'est dans l'hypothèse que l'étendue et la nature de cette lecture, étant données les aptitudes de l'élève, ont été jugées convenables par le professeur et que celui-ci s'est convaincu du sérieux de cette lecture. Mais si la lecture privée est prise en considération dans les classes supérieures par l'association du zèle et des aptitudes, il est bien juste que cette lecture obtienne aussi *dans les épreuves du diplôme de maturité* l'égard qui est accordé à tout mérite réel et qui est propre à renforcer les effets de l'enseignement, du moins pour les élèves d'élite. Ces dispositions entreront immédiatement en vigueur.

Extrait du *Fremdenblatt*, 14 octobre 1891.

A PROPOS

DU DÉCRET DU 28 AOUT RELATIF AUX MAITRES RÉPÉTITEURS

On nous communique le vœu suivant :

Toulouse, 2 novembre 1891.

Monsieur le Proviseur,

J'ai l'honneur de vous soumettre la proposition suivante, conformément aux articles 1 et 2 du décret du 28 août 1891, relatif aux maîtres répétiteurs, et notamment aux passages desdits articles dont voici le texte :

Article premier. — « Les répétiteurs... sont membres de l'enseigne-« ment public. »

Art. 2. — « Les répétiteurs des lycées et collèges concourent à l'édu-« cation et *à l'enseignement*. Ils peuvent être chargés de faire, sur les « indications et sous le contrôle des professeurs, des conférences « spéciales pour certains élèves. »

Conformément à ces prescriptions, empreintes d'un esprit si libéral, et qui sont si propres à resserrer entre les différents membres de l'enseignement secondaire les liens qui doivent faire l'unité morale et la force d'un lycée, je vous prie, Monsieur le Proviseur, d'examiner et de bien vouloir approuver la combinaison que voici :

Nota. — Par une disposition spéciale, semble-t-il, au lycée de Toulouse, chaque professeur de rhétorique est chargé de faire par semaine, aux douze élèves les plus faibles de sa classe, une conférence d'une heure.

1° *Je ne demande pas que cette disposition soit modifiée en aucune façon.*

2° *Je propose qu'il soit établi, en outre, une conférence analogue faite par un maître répétiteur licencié ès lettres, sous le contrôle* (voir art. 2) *du professeur.*

Permettez-moi, Monsieur le Proviseur, de vous faire observer que cette application d'un décret récent et important ne grève pas le budget du lycée, puisque le maître répétiteur consentirait à faire cette conférence sans demander d'indemnité.

D'autre part, le professeur soussigné ne demande ni un allégement, ni même une modification quelconque de service... J'ose espérer, Monsieur le Proviseur, que votre libéralisme bien connu consentira à autoriser et à favoriser une expérience qui peut contribuer à hâter les effets d'un décret dont l'importance ne saurait être mise en doute.

Veuillez agréer, etc.

Le Professeur de rhétorique grecque
au lycée de Toulouse,

ÉMILE CHAUVELON.

AGRÉGATION D'ALLEMAND EN 1892

(Voir *Revue* du 15 décembre 1885, pages 485-489 : L'agrégation des langues vivantes. — Conseils aux étudiants.)

BIBLIOGRAPHIE SPÉCIALE

Auteurs allemands.

N° 1. GUDRUN. — 6e *aventure.*

TEXTE. — Ed. Bartsch (Deutsche Classiker des Mittelalters, n° 2), Leipzig, Brockhaus (M. 3,50) ; éd. E. Martin (Germanistische Handbibliothek von J. Zacher), 1872, Halle, Waisenhaus (M. 5,25); éd. Bartsch (Kürschners Nationalliteratur, B. 6), 1885; Symons (Paul's altdeutsche Textbibliothek, Bd. V), Halle, 1883. — *Traduction* Simrock, Stuttgart, Cotta (M. 5,50).

INTERPRÉTATION. — Les *Introductions* de Bartsch, Martin et Symons, l'*Index* bibliographique de l'*Histoire de la littérature allemande* de W. Scherer, font connaître les principaux ouvrages à consulter, auxquels il faut ajouter : *Bossert :* La littérature allemande au moyen âge et les origines de l'épopée germanique, 2e éd., Paris, Hachette (3 fr. 50); *Martin :* Bemerkungen zur Kudrun, 1867, Halle, Waisenhaus (M. 0,50); *Willmanns :* Die Entwickelung der Kudrundichtung, 1873, Halle, Waisenhaus (M. 6) et *Neumann :* Ueber die Entwickelung der Kudrundichtung, Berlin, Gärtner, 1883 (M. 1).

N° 2. GOTTFRIED VON STRASSBURG. — *Tristan*, vers 243-1788 (éd. Bechstein).

TEXTE. — Deutsche Classiker der Mittellalters, mit Wort-und Sacherklärungen, *Gottfried's von Strassburg Tristan*, herausgg. von R. Bechstein, 2 vol., 3e éd., Leipzig, Brockhaus, 1890. (Les vers 243-1788 se trouvent dans le premier vol.) — *Traduction* W. Hertz, Stuttgart, 1877 (« wohl die beste Uebersetzung, welche überhaupt irgend ein altdeutsches Gedicht erfahren hat ».)

INTERPRÉTATION. — L'*Introduction* de Bechstein ; *Bossert :* La littérature allemande au moyen âge ; *Bossert :* Tristan et Iseult, poème de

Gottfried de Strasbourg, comparé à d'autres poèmes sur le même sujet, Paris, Hachette, 1 vol. in-8° (3 fr.); *Preuss :* Studien über Gottfried von Strassburg, *Strassburger Studien*, 1er vol. (M. 12), Trübner, Strasbourg; *K. Schmidt :* Ist G. v. Str. Strassburger Stadtschreiber gewesen? Strasbourg, 1876; cf. *H. Kurz* dans la Augsburger Allg. Zeitung, 1868, nos 23, 25 et 35; *Lobedanz :* Das französische Element in Gottfried's von Str. Tristan, Rostock, 1878 (45 v. M. 0,90); *Bergemann :* das höfische Leben nach G. v. Str., Berlin, 1876; *E. Loeseth:* le roman en prose de Tristan, le roman de Palamède et la compilation de Rusticien de Pise, Paris, 1891, in-8° (XXVI, 542), 10 francs.

N° 3. Luther.— *Sendbrief an Papst Leo X* (Niemeyer, Halle).

Texte. — Cf. : Luthers Schriften, herausgegeben von Dr. E. Wolff in *Kürschners* Nationallitteratur (1891).

Interprétation. — *Georg G. Evers :* Martin Luther. Lebens und Charakterbild von ihm Sebst gezeichnet in Seinen Schriften und Correspondenz. Sechs Bäude, in-8° (M. 37,35), Mainz Kirchheim, 1891; *Marc-Monnier :* La Réforme, de Luther à Shakespeare, Paris, Firmin-Didot, 1885 (4 fr.); *Kurz und Paldamus :* Deutsche Dichter und Prosaisten nach ihrem Leben und Wirken geschildert, Leipzig, Zander, 1867, 1er vol., Martin Luther, p. 164-211; *Rueckert :* M. Luther, *der neue Plutarch*, I, Leipzig, Brockhaus (M. 6); *Pietsch :* Luther und die neuhochdeutsche Sprache, Breslau, Kœbner, 1883 (M. 2,40); *Opitz :* Ueber die Sprache Luthers, Halle, Waisenhaus, 1869 (M. 0,75); *Lehmann :* Luther's Sprache. Nebst einem Wœrterbuche, Halle, Waisenhaus, 1873 (M. 5); *Weiss :* Luther's Einfluss auf die deutsche Litteratur, Cilli, 1878 (M. 1); *P. Chasles :* Etudes sur l'Allemagne ancienne et moderne, Paris, Amyot, 1854 (3 fr. 50); *Franke :* Grundzüge der Schriftsprache Luther's. Gœrlitz, Remer, 1888 (M. 4); *Wunderlich :* Untersuchungen über den Satzbau Luthers. 1. Teil : die Pronomina, München, Lindauer (M. 1,50); *Strackerjan :* Luthers Stellung in der Geschichte den deutschen Sprache und Dichtung, Oldenburg, Stalling, 1884 (M. 1); *Freybe :* M. Luther in Sprache und Dichtung. Guetersloh, Bertelsmann, 1889 (M. 2); *Kuntze :* Luther als dramatisches Thema. *Blätter für literarische Unterhaltung*, 5 janvier 1888; *Erdmann :* Die Lutherfestspiele, Wittenberg, Herrosé, 1888 (M. 2,40). Cf. *W. Scherer :* Litteraturgeschichte, 3e éd., p. 744. *Revue des Deux Mondes.*

N° 4. Lessing. — *Nathan der Weise.*

Texte. — Editions Göschen (vol. 3, Lachmann-Muncker), Hempel, Brockhaus, Kürschner (n° 60, Boxberger).

Interprétation. — *Naumann :* Litteratur über Lessings Nathan, Dresden, 1867; *Horn :* Lessing, Jesus und Kant, 1880; *Strauss :* Lessings N., ein Vortrag, 1864; *K. Fischer :* Lessings N., Ideen und Charaktere der Dichtung, 1880; *Trosien :* Lessings N., ein Vortrag

(Virchows Vorträge, n° 263), 1877 ; *Sternot :* die Idee von Lessings N., 1882 ; *Caro :* Lessing und Swift, Jena, 1869 ; *Braun :* Lessing im Urtheile seiner Zeitgenossen, 2e vol., Berlin, 1884, Stahn ; *Düntzer :* Erläuterungen zu N. (1883) ; *K. Fischer :* Lessing als Reformator der deutschen Litteratur, 2 vol., Cotta, Stuttgart (2e vol. Nathan der Weise) ; *B. Hoelscher :* Zur Erklärung einer Stelle in Lessings N. Recklinghausen, 1876 ; *Sanders :* Lessing, Spracheigenthümlichkeiten aus Nathan, *Zeitschrift für die deutsche Sprache ; A. Stahr :* G. E. Lessing. Sein Leben und seine Werke, 9e édit., 2 vol., Berlin, Brachvogel, 1887 (M. 7,50) ; *Mme de Staël :* de l'Allemagne ; *W. Scherer :* Zu Lessings Nathan dans les Vorträge und Aufsätze, Berlin, Weidmann, 1874 ; *Haym :* die romantische Schule ; *Bossert :* Gœthe, ses précurseurs et ses contemporains ; *Cherbuliez :* Études de littérature et d'art ; *Joret :* Herder et la renaissance littéraire en Allemagne ; *Eckermann :* Gespräche mit Gœthe ; *Dichtung und Wahrheit*, éd. Hempel ; *Herder :* Lessing, Herders Werke, éd. Hempel, XV, p. 61 ; *Bulthaupt :* Dramaturgie der Classiker, 1er vol. Lessing, Gœthe, Schiller, Kleist, 3e éd., 1889, Oldenburg, Schulze ; *E. Belling :* Die Metrik Lessings, Hettler, Berlin, 1887 ; *Dannehl :* Geschichte und Bedeutung des reimlosen fünffüssigen jambischen Verses, Rudolstadt, 1870 ; *Zarncke :* Ueber den fünffüssigen Jambus mit besonderer Rücksicht auf seine Behandlung durch Lessing, Schiller und Gœthe, Leipzig, 1865.

Pour tout ce qui concerne Lessing en général, Lessing poète dramatique, la langue de Lessing, voir la 3e partie de l'Introduction de mon édition de *Minna von Barnhelm* (Delagrave).

N° 5. Wieland. — *Agathon*, erster Theil.

Texte. — Wielands Werke, éd. Hempel, 1er vol. ; éd., Kürschners Nationallitteratur (Pröhle).

Interprétation. — *Hallberg :* Wieland. Paris, 1869 ; *Lœbell :* Die Entwickelung der deutschen Poesie, 2e vol. ; *Proehle :* Lessing, Wieland, und Heinse, Berlin, 1877 ; *Bossert :* Gœthe, ses précurseurs et ses contemporains ; *Mme de Staël :* de l'Allemagne ; *Eckermann :* Gespräche mit Gœthe ; *Dichtung und Wahrheit*, éd. Hempel ; *P. Chasles :* Etudes sur l'Allemagne ancienne et moderne, p. 141-186 ; *Seuffert :* Aus Wielands Nachlass in den *Preussischen Iahrbuechern*, 1891.

N° 6. Maler Mueller. — *Die Schafschur.* — *Das Nusskernen.* — *Faust's Leben.*

Texte. — Bibliotheck der deutschen Nationallitteratur des XVIII und XIX. Jahrhundertes. — *Dichtungen von Maler Müller* (Hettner), erster Theil (les trois articles se trouvent dans ce volume). — Deutsche Litteratur-Denkmale des XVIII Jahrhundertes, n° 3, *Faust's Leben von Maler Müller* (B. Seuffert), Stuttgart, Göschen, 1881 (M. 1, 10) (1).

(1) Kürschners Nationallitteratur, 3. Baud der « Stürmer und Dränger ».

INTERPRÉTATION. — *B. Seuffert :* Maler Müller, 2e éd., Berlin, Weidmann, 1881 (M. 5); *B. Seuffert :* Maler Müller. In Anhang Mittheilungen aus Müllers Nachlass. Berlin, Weidmann, 1877 (M. 10).

N° 7. VOSS. — *Luise.* — *Homer's « Ilias »*, Erster Gesang.

TEXTE. — *Voss' poetische Werke*, nebst der Biographie des Dichters, cinq parties, brochées (M. 2,80), éd. Hempel. — Cf. aussi : *Luise*, ein ländliches Gedicht, Brockhaus (B. d. d. Nationallitteratur) (1).

INTERPRÉTATION. — *W. Herbst :* J. H. Voss, 2 vol. Leipzig, 1872-76; *Schröter :* Geschichte der deutschen Homerübersetzung, im 18. It. Iena, Costenoble, 1882; *Prutz :* Der Göttinger Dichterbund, Leipzig, 1841; *Gœthes Werke*, éd. Hempel, XXVII; *Eckermann :* Gespräche mit Gœthe; *Dichtung und Wahrheit*, éd. Hempel.

N° 8. GŒTHE. — *Faust.* Erster Theil : les trois dernières scènes (Trüber Tag, Nacht, Kerker). — *Gœtz von Berlichingen.* — *Prometheus.*

TEXTE. — *Faust.* — Œuvres de Gœthe, éd. de Weimar, 14e vol. *Faust*, erster Theil, Weimar, Bœhlau, 1888 (M. 2); éd. Kürschner (vol. 2, H. Düntzer); éd. Düntzer (Dyksche Buchh); éd. Hempel (Lœper); Gœthes *Faust* in ursprünglicher Gestalt nach der Gœchhausenschen Abschrift, herausgeg. von E. Schmidt, Weimar, Bœhlau; éd. Henninger (H.-I. Schrœer, erster Theil, 2e éd., 1886).

Gœtz. — Éd. Hachette (Lichtenberger); éd. Cerf (Chuquet).

Prometheus. — Éd. Hempel, Gœthes Werke, VIII.

INTERPRÉTATION. — *H. Düntzer :* Zur Gœtheforschung. Neue Beiträge, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1891 (2).

Düntzer : Abhandlungen zu Gœthes Leben und Werken, 2 vol. grand in-8°, Leipzig, Wartig, 1885 (M. 18); *Victor Hehn :* Gedanken über Gœthe, Berlin, Borntræger, 1888 (M. 8); *L. Geiger :* Gœthe-Jahrbuch, I-XII; *Hirzel :* Verzeichniss einer Gœthe-Bibliothek, Leip-

(1) Duentzer mit Anmerkungen und Einleitungen (Dyksche Buchh.) Kürschnersche Nationallitteratur.

(2) Ces *Nouvelles Contributions* à l'étude des œuvres de Gœthe viennent de paraitre et sont d'une importance capitale. Voici les titres des chapitres de ce volume : I, Gœthes « befreiter Prometheus » ; II, Wielands Matinée « Gœthe und die jüngste Niobetochter »; III, Gœthes Unterstützung der jungen Klinger; IV, Herder und der junge Gœthe in Strassburg; V, zu Gœthes « Natürlicher Tochter »; VI, Die Göchhausensche Abschrift von Gœthes « Faust »; VII, Die Sendung der Lenzischen « Lutspiele nach Plautus » an Merck; VIII, Das Ghasel auf den Eilfer in doppelter Fassung; IX, Die Enstehung der beiden ersten Akte des zweiten Theiles des « Faust » bis zur Klassischen « Walpurgisnacht »; X, Die Entstehung der beiden letzten Akte des zweiten Theiles des « Faust »; XI, Shakespeare und der junge Gœthe. C'est un volume in-8° de 440 pages.

zig, 1884 (M. 3); *Bossert :* Gœthe, ses précurseurs et ses contemporains, 1882, 2e éd., Paris, Hachette; *Düntzer :* Gœthes Leben, Leipzig, Fues, 1879 (M. 3); *Mézières :* W. Gœthe, Paris, Didier, 1884; *Bossert :* Études allemandes : Gœthe (*Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur*, 1884, nos 15, 16, 17 et 18); *H. Grimm :* Gœthe, 1884, 4e éd., Berlin, Hertz; *Hasper :* Gœthe als Dramatiker, Leipzig, 1888, Fock (M. 0,70); *Borges :* Ueber Schillers Einfluss auf Gœthes Dichtung, Leipzig, 1888, Fock (M. 0,75); *Carel :* Voltaire und Gœthe als Dramatiker, Berlin, 1886, Gærtner (M. 1); *Breitenbach:* Ueber den Entwickelungsgang, der Gœthe'schen Poesie, 1876, Berlin, Weidmann (M. 1, 20); *A. Stahr :* Gœthes Frauengestalten, 8e éd., Berlin, Brachvogel, 1891 (M. 6).

Faust. — *Düntzer :* « Faust, » erster Theil, Leipzig, Wartig (no 19); *Marbach :* Gœthes *Faust*, erster und zweiter Theil erklært, Gœschen Stuttgart (M. 8); *Schrœer :* « Faust, » op. cit.; *J. Schmidt :* Geschichte der Romantik (II, p. 301-319), Leipzig, Herbig, 1848; *K. Fischer :* Gœthes *Faust* nach seiner Entstehung, Idee und Composition, 2e éd., 1888, Cotta, Stuttgart (M. 4,50); *K. Fischer :* Die Erklærungsarten des Gœtheschen *Faust*, 1889, Winter, Heidelberg (M. 1,88); *Biedermann :* Zur Entwickelungsgeschichte der Gœtheschen Faustdichtung, Breslau, 1879 (M. 1); *Fischer :* Gœthes *Faust*, Stuttgart, Bonz, 1880 (M. 5); *E. Schmidt :* Charakteristiken, Berlin, Weidmann (M. 8); *Caro :* La philosophie de Gœthe, 2e éd., 1880, Hachette (3,50); *Cf. Scherer :* Literaturgeschichte, p. 777; *Bulthaupt :* Dramaturgie der Classiker : Lessing, Gœthe, Schiller, Kleist, Oldenburg, Schulze, 3e éd., 1889 (M. 6); *M. Carrière :* Lebensbilder..... Wer ist der Faustdichter ?..... Leipzig, Brockhaus, 1889 (M. 9); *F. Strehlke :* Paralipomena zu Gœthes Faust. Entwürfe, Skizzen, Vorarbeiten und Fragmente geordnet und erläutert, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt (M. 3); *F. Strehlke :* Wörterbuch zu Gœthes *Faust*, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt (M. 3); *Stiller :* Entwürfe zum *Faust*, Berlin, Gærtner, 1891 (M. 1).

Düntzer : Götz v. Berlichingen (Erläuterungen zu den deutschen Klassikern), no 11, 3e éd., Wartig. Leipzig. On trouvera d'autres études indiquées dans les *Introductions* de MM. Lichtenberger et Chuquet.

Düntzer : Prometheus und Pandora (*id.*, no 50).

Naturellement, le *Gœthe-Jahrbuch* renferme bien d'autres indications : je m'abstiens de les reproduire ici; le *Gœthe-Jarbuch* se trouve partout.

No 9. Schiller. — *Die Räuber*. — *Das Siegesfest*.

Texte. — Die Räuber, éd. Kürschner (no 3 des Schillers Werke, Boxberger). — Das Siegesfest, éd. Kürschner (no 1 des Schillers Werke, Boxberger).

Interprétation. — *Minor :* Schiller. Sein Leben und seine Werke,

deux vol.: 1° *Schwäbische Heimatjahre*, in-8°, 591 S. (M. 8); 2° *Pfälzische und Sächsische Wanderjahre*, in-8°, 630 S. (M. 10.), Berlin, Weidmann, 1890. (Les *Brigands* se trouvent naturellement dans le premier volume et les *Notes bibliographiques* sont plus que complètes). Cf. cependant : *Hettler :* Schillers Dramen, eine Bibliographie, Berlin, 1885, Wellnitz (M. 3) ; *Bellermann :* Schillers Dramen. Beitræge zu ihrem Verstændniss. Erster Theil. Einleitung. Die Räuber. Die Verschwœrung des Fiesco. Kabale und Liebe. Don Carlos. Berlin, Weidmann, 1889 (M. 6) ; *L. Eckardt :* Die Raeuber, Iena, Kochhausen, 1856; *Düntzer:* Die Räuber, Leipzig. Wartig (nos 5-6); *Bulthaupt :* op. cit.; *Bossert :* op. cit.; *Brosin :* Schillers Verhältniss zu dem Publikum seiner zeit, Leipzig, Veit, 1875 (M. 1, 60). *Kœster :* Schiller als Dramaturg, Berlin, Hertz, 1891 (M. 6); Tischler : Die Doppelbearbeitungen der « Räuber », Leipzig, Fock, 1888 (M. 1).

Das Siegesfest. — *Düntzer :* Schiller als Lyrischer Dichter und Lyrische Gedichte, Wartig (nos 36-45); *Viehoff :* Schillers Gedichte, 5e éd., Stuttgart, Conradi (M. 6); *Gude :* Erlæuterungen deutscher Dichtungen, I, II, III, Leipzig, Brandstetter ; *G. Hauff :* Schillerstudien, Berlin, 1880, Lüstenöder (M. 5) ; *Brock :* Pensées fondamentales des romances (ballades) de Schiller dans Lyon, Zeitschrift, II, 3 ; *Philippi :* Schillers lyrische Gedankendichtung, 1882, Augsburg, Votsch (M. 2); *Bettingen :* Schillers Weltanschauung in seiner Lyrik, Crefeld, 1882 (M. 0,90); *T. Vischer :* Altes und Neues. Stuttgart, Bonz, 1889 (M. 6); *Tomaschek :* Schiller in seinem Verhältniss zur Wissenschaft, 1862, Wien (M. 4) ; *Ueberweg* : Schiller als Historiker und Philosoph, 1884, Leipzig, Reissner. (Die Beziehungen zwischen Schillers Dichten und Denken, p. 262-270.) *Correspondance de Gœthe et de Schiller; Eckermann :* op. cit.; *Belling :* Die Metrik Schillers, 1883, Breslau, Kœbner (M. 10).

10° Heine. — *Romanzen.*

Texte. — Das Buch der Lieder (Deutsche Litteraturdenkmale des XVIII und XIX. Jahrhunderts, n° 27, E. Elster), Göschen, 1887 (M. 4) ; éd. Grote (G. Karpeles, H. Heines gesammelte Werke, kritische Gesammtausgabe, 8, Bde à B. M. 2,50); éd. Reclam (H. Heines Sämmtliche Werke, in vier Bänden, 3 M. 60).

Interprétation. — *Ducros :* Henri Heine et son temps (1799-1827), Paris, 1886, Didot; *Selden :* L'esprit moderne en Allemagne, Paris, 1869, Didier; *Büchner :* Essai sur Henri Heine, Caen, Le Blanc Hardel, 1881 ; *Strodtmann :* H. Heines Leben und Werke, Stuttgart, 2 vol., Krabbe, 1874; *Proelss :* H. Heine, Stuttgart, 1886, Rieger ; *Bolsche :* Henrich Heine, Leipzig, 1888, Dürselen; *Born :* H. Heine, Vortrag, Basel, 1875, Schwabe ; *Hessel :* die metrische Form in Heines Dichtungen Lyons, *Zeitschrift*, III, 1, p. 47-68; *Grisebach :* Die deutsche Litteratur seit 1770, Berlin, Lehmann, 1887; *Reymond :* H. Heine et Alfred de Musset, *Revue des cours littéraires de la France et de l'étranger,*

n° 22, 28 avril 1866; *Montégut :* H. Heine, *Revue des Deux Mondes*, 15 mai 1884; *Quinet :* H. Heine, *id.*, 15 février 1834; *Saint-René Taillandier*, *id.*, 1er avril 1852, 15 janvier 1845; *Gérard de Nerval, id.*, 15 juillet et 15 septembre 1848. Buchtheim : Deutsche Lyrik; Balladen und Romanzen in « Golden Treasury Series » London, 1882-91. — *Dichtung und Wahrheit*, éd. Hempel (G. v. Loeper), p. XXXII, IV, 218; *Kohut :* Ragende Gipfel, Minden, Brun, 1887 (M. 3). — *E. Grisebach :* Das Goethe'sche Zeitalter der deutschen Dichtung, Leipzig. Engelmann, 1891 (Heine, p. 141-162).

N° 11. Lenau. — *Polenlieder.* — *Reiseblatter.*

Texte. — Ed. Hempel : Lenau's sämmtliche Gedichte. Nach den vorzüglichsten Quellen revidirte Ausgabe, in-8°, M. 1,50.

Interprétation. — *Marchand :* les poètes lyriques de l'Autriche, 1re série, Lenau, etc., Paris. Fischbacher (7 fr. 50); *Th. Opitz :* Lenau, Eine ausführl. Charakteristik des Dichters, in-8°, 1850, Jena, Costenoble; *L. A. Frankl :* Zur Biographie Nikolaus Lenau's, 2e éd., 1885, Vienne, Hartleben (M. 1,50).

N° 12. Gottfried Keller.— *Romeo und Julie auf dem Dorfe* (Novellenschatz de Heyse, au 3e volume).

Texte : Gottfried Keller, Romeo. Miniatur-Ausgabe, Berlin, Hertz (M. 3) ou bien : G. Keller, Die Leute von Seldwyla. Erzählungen. Fünfte Auflage. 2 Bände, 6 M. Berlin, Hertz, 1888. (Romeo se trouve au n° 2 dans le premier volume.)

Interprétation. — *Brenning :* Geschichte d. d. Litteratur, p. 769-770; *Ernst Ziel :* Gottfried Keller als Erzähler, dans la 3e série de ses Litterarische Reliefs, 1888, Leipzig, Wartig (M. 3,60), p. 63-94.

AUTEURS FRANÇAIS

Bossuet. — *Oraison funèbre du prince de Condé.*

Choix de lettres du XVIIIe siècle publié par Lasnon (Hachette); pages 195-394.

Edgar Quinet. — Pages choisies jusqu'à la page 99.

Labiche. — *Le Voyage de M. Périchon.*

AUTEUR ANGLAIS.

Thackeray. — *The four Georges.*

LANGUE ALLEMANDE.

Paul. — Principien der Sprachbeschichte, 2e éd. Halle, Niemeyer, 1886 (M. 3).

Paul und Braune. — Beiträge z. Gesch. der deutschen Sprache und Litteratur. Halle, Niemeyer, 1885, ff.

Schleicher.— Die deutsche Sprache, 5e éd., 1891, Stuttgart, Cotta (M. 7).

Scherer. — Geschichte der deutschen Sprache. Berlin, Weidmann Neuer Abdruck, 1890 (M. 12).

Kluge. — Von Luther bis Lessing. Sprachgeschichtliche Aufsätze, 2e éd., 1888. Strasbourg, Trübner (M. 2,50).

Socin. — Schriftsprache und Dialekte im Deutschen, 1888, Heibronn, Henninger (M. 10).

Behaghel. — Die Deutsche Sprache, 1886, Leipzig, Freytag (M. 1.).

Borchardt. — Die sprichwörtlichen Redensarten, Leipzig, Brockhaus, 1888 (M. 5).

Schrader. — Der Bilderschmuck der deutschen Sprache, 1886, Berlin, Lüstenöder (M. 6).

Basch.— W. Scherer et la philologie allemande, Paris, Berger-Levrault, 1889.

Ritter. — Des idées allemandes sur la langue française. *Revue politique et littéraire*, n° 5, 1872.

LITTÉRATURE GÉNÉRALE

Bossert. — Des caractères généraux de la littérature allemande. Paris, Frank, 1868.

Bossert. — Cours de littérature allemande fait à la Sorbonne, 3 vol. Paris, Hachette, 10 fr. 50.

Bossert. — Histoire abrégée de la littérature allemande. Paris, Hachette, 1891, 4 fr.

Joret. — Des rapports intellectuels et littéraires de la France avec l'Allemagne avant 1789. Paris, Hachette, 1884.

Joret.— La littérature allemande au XVIIIe siècle dans ses rapports avec la littérature française et avec la littérature anglaise. Paris, Frank, 1876.

Brenning. — Geschichte der deutschen Litteratur, Lahr, Schauenburg, 1885 (M. 10).

Scherer. — Geschichte der deutschen Litteratur. Berlin, Weidmann, 5e éd., 1880 (M. 10).

Gervinus. — Geschichte der deutschen Dichtung. Leipzig, 5 vol., Engelmann, 5e éd., 1873 (M. 54).

O. Roquette. — Geschichte der deutschen Litteratur, Frankfurt-a-M. Literarische Anstalt, 3e éd., 2 vol. in-8° (M. 8).

H. Kurz. — Geschichte der deutschen Litteratur. Leipzig, 4 vol., Teubner (M. 61).

Vilmar. — Geschichte der deutschen Nationallitteratur, Marburg, Elwert, 21e éd. Mit einem Anhang : Die deutsche Nationallitteratur von Gœthes Tode bis zur Gegenwart von A. Stern (M. 7).

K. Gœdeke. — Grundriss zur Geschichte der deustchen Dichtung, Dresden, Ehlermann. La 2e édition paraît en ce moment.

Cholevius. — Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen, in-8°, 2 Thle, Leipzig, Brockhaus, 1854-56 (M. 16).

Gruppe. — Leben und Werke deutscher Dichter. Geschichte der deutschen Poesie in den drei letzten Jahrhunderten, 2e éd., 6 vol. Leipzig, Brandstetter (M. 24).

Koberstein.— Geschichte der deutschen Nationallitteratur, Leipzig, Vogel, 5 vol., 6e éd., 1885 (M. 53).

J. Schmidt. — Geschichte der deutschen Litteratur von Leibnitz bis auf unsere Zeit. 4. vol. ont paru. Berlin, Herz : 1670-1763 ; 1763-1781 ; 1781-1797, le vol. à M. 7 ; 1797-1814 à M. 8.

Hildebrand. — Die deutsche Nationallitteratur, 3 Bde, 3e éd., Gotha, 3 vol. Perthes, 1875 (M. 20).

Hirsch. — Geschichte der deutschen Litteratur, 3 Bde, Leipzig, Friedrich (M. 24,50).

Lœbell. — Die Entwickelung der deutschen Poesie von Klopstock bis zu Gœthes Tod, 3 Bde, Braunschweig, 1856-65 (M. 13).

Hettner. — Litteraturgeschichte des xviii Jahrhunderts, in drei Theilen, mit Register, Braunschweig, Vieweg (M. 49). (Der dritte Band enthält in drei Abtheilungen die *deutsche* Litteratur).

Schæfer-Muncker. — Geschichte den deutschen Litteratur des xviii Jahrhunderts, 2e éd., Leipzig, Vogel, 1883.

Joret. — Herder et la Renaissance littéraire en Allemagne au xviiie siècle, Paris, Hachette, 1875.

Grucker. — Histoire des théories littéraires et esthétiques en Allemagne, Nancy, Berger-Levrault, 1885.

L. Salomon. — Geschichte der deutschen Litteratur des xix Jahrhunderts, 2e éd. Stuttgart, Lévy et Müller, 1886 (M. 10).

Gottschall. — Die deutsche Nationallitteratur des xix Jahrhunderts 4 vol., Breslau, 1881, Trewendt (M. 23, 50).

Heinze und Gœtte. — Geschichte der deutschen Litteratur von Gœthes Tode bis zur Gegenwart, Dresden, 1889, Heinze, 8° (M. 6).

Bæchtold. — Geschichte der Deutschen Litteratur in der Schweiz, Erster Halbband (Lief. 1-5), Frauenfeld, 1890, Huber (fr. 8).

Gustave Könneke. — Bilderatlas der deutschen Nationallitteratur. Eine Ergänzung zu jeder deutschen Litteraturgeschichte. Nach den Quellen bearbeitet. 1886, Marburg, Elwert (cf. *Revue* du 1er juin 1888, p. 424).

Flaischlen. — Graphische Litteratur-Tafel. Die Deutsche Litteratur und der Einfluss fremder Litteraturen auf ihren Verlauf vom Beginn einer schriftlichen Ueberlieferung an bis heute in graphischer Darstellung, Stuttgart, Göschen, 190.

D. Sanders. — Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur, Berlin, Langenscheidt, 3e éd., 1890 (M. 2).

(*A suivre.*) A. Girot.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 302.11.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 21.

CHRONIQUE

La discussion du budget, en ce qui concerne l'enseignement secondaire, et surtout si on la compare à celle de l'année dernière, a été calme, courtoise, académique ; on y a entendu de beaux discours, où de vieux arguments ont été présentés avec agrément, même avec éloquence ; on s'y est, par endroits, doucement égayé ; la droite, une fois de plus, s'est étonnée qu'on supposât l'existence d'un droit commun, même en matière de liberté, et ce droit commun dût-il la gêner ; on y a dit quelques vérités, et proposé, en termes très nets, quelques réformes qui méritent toute notre approbation : au total, on a vivement travaillé, et il y a de cette rapidité même, de ce calme, un enseignement à tirer.

Le gros morceau de cette discussion a été le discours de M. Joseph Reinach. L'honorable député a fait le procès de l'enseignement moderne et l'éloge de l'enseignement classique ; M. Léon Bourgeois lui a répondu en faisant l'éloge de tous les deux ; au fond nous avons eu là une réduction de l'interpellation Combes. Celle-ci avait le mérite de prévenir les événements ; le discours de M. Joseph Reinach

a le tort d'être en retard de six mois. Prononcé au mois d'avril, il aurait pu influer sur les événements. Aujourd'hui, éloquence à part, il est inutile et M. Reinach lui-même ne prendrait pas volontiers la responsabilité de nous rejeter dans des changements de programmes.

Inutile? l'a-t-il été tout à fait? Peut-être pas. Il a montré, une fois de plus, et c'est pour nous un mérite, l'inanité des efforts que fait l'enseignement gréco-latin pour maintenir ses privilèges. Si M. Reinach s'en fût tenu au premier point de son discours, c'est-à-dire à la critique de l'enseignement moderne, tel que l'ont constitué les décrets de juin dernier, il était à peu près inattaquable. Tout ce qu'il a dit sur le danger de la coexistence de deux enseignements dont le dernier venu ne pourra pas longtemps être privé de sanctions efficaces, sur l'alternative cruelle où l'on place les parents en les forçant à faire trop tôt un choix irrévocable, sur l'impossibilité de discerner, à un âge si peu avancé, les dispositions naturelles des enfants, tout cela demeure sans réfutation, et M. le ministre n'a pu qu'atténuer la portée du mot « bifurcation » que M. Reinach a très adroitement repris pour son compte. — Mais à côté de cela les critiques de détail qui ont été adressées aux programmes ne sont pas bien méchantes; il y en avait d'autres à faire, beaucoup plus graves, plus grosses de conséquences pour l'avenir; nous les avons faites quand il en était temps; nous n'avons pas à y revenir, puisque M. Reinach ne s'en est point avisé. — Et enfin, il devenait très facile à réfuter, et il a été réfuté sans aucune peine par M. le ministre, lorsqu'il a prétendu faire son procès au principe même de l'enseignement moderne, c'est-à-dire à un enseignement où l'étude du grec et du latin, en tant qu'étude verbale, n'aura point de place. M. Reinach n'a pu résister au plaisir de rendre hommage aux lettres anciennes; il avait, plus que bien d'autres, un droit indiscutable à le faire. Mais, en vérité, quelque sincère, quelque séduisante qu'ait été sa parole, quel argument nouveau a-t-il apporté? qu'a-t-il prouvé de plus que les autres? Il nous répondra-peut-être que si lui et ses amis disent toujours la chose, c'est que c'est toujours la même chose! La raison n'est pas convaincante, et si l'on va au fond même de la question, on s'apercevra que si les partisans des études classiques voulaient se donner la peine d'écouter ce qu'on leur dit, ils s'éviteraient de crier avant qu'on songe à les écorcher. Parce que M. Raoul Frary a écrit un livre contre le latin, il est dorénavant entendu que quiconque conçoit un enseignement sans latin a juré la perte des études classiques; ceci a vraiment trop duré et il faut que l'alarme ait été chaude pour que le lointain écho de la grosse cloche de M. Frary provoque encore de pareilles exagérations.

En fait, ceux qui conçoivent un enseignement sans latin ni grec, pour

quiconque le voudra suivre, ne trament pas dans l'ombre de sinistres complots contre les langues anciennes; ils les aiment parce qu'elles leur ont été douces et bien qu'ils aient peiné pour conquérir leurs bonnes grâces, ils ne leur en veulent plus de l'ennui qu'elles leur ont d'abord causé; mais ils ne peuvent oublier qu'à côté d'eux ils ont vu pâlir sur ces textes dont on vante les bienfaits, bien des gens qui n'en ont tiré que l'horreur de l'étude. Ils se demandent si ces gens-là n'auraient pas mieux employé leur temps autrement, s'il n'est pas possible de leur donner l'impression de l'esprit antique sans les forcer à déchiffrer péniblement les formes verbales sous lesquelles il s'est manifesté, s'il n'est pas préférable de passer à leur inculquer des idées antiques, qui les frapperont si l'on sait s'y prendre, une partie du temps que l'on employait à ne pas leur apprendre les langues anciennes; ils ne font pas difficulté d'admettre que l'important n'est pas de savoir le latin, mais de l'avoir su, seulement ils attendent qu'on leur dise combien l'ont jamais su, parmi ceux qui l'ont appris. Il n'a jamais été question, M. le ministre l'a dit, ou plutôt il l'a répété, d'anéantir l'étude des langues anciennes; mais on se permet de croire qu'il peut y avoir un enseignement classique sans langues anciennes; c'est à l'enseignement gréco-latin de voir s'il veut admettre cette situation et vivre en paix avec son voisin; que le voisin soit installé comme on aurait pu le souhaiter, la question n'est pas là, il ne s'agit ici que de son existence. Il ne veut de mal à personne, et si on le laisse faire, il pourra bien rendre le bien pour le mal qu'on dit de lui.

C'est précisément cette existence que les partisans de l'ancien enseignement classique n'admettent point. La question de l'enseignement secondaire se résout pour eux aisément; un seul enseignement secondaire avec grec et latin dès le début. Pour ceux qui ne veulent pas l'enseignement secondaire, l'enseignement professionnel ou primaire supérieur; au-dessous l'enseignement primaire. Cette organisation ne saurait nous suffire; outre qu'elle n'a guère de chance d'être admise par ceux-là mêmes qui s'en serviront, elle a le tort très grave de ne pas tenir compte des faits. L'enseignement classique est content de lui, et il déclare qu'il se suffit à lui-même; il prétend aussi qu'il suffit aux autres. Il oublie que la clientèle de l'enseignement spécial lui a déjà répondu en le désertant; elle n'a plus voulu de lui, mais elle n'a pas voulu non plus de l'enseignement primaire supérieur.

Il lui fallait autre chose, et c'est cette autre chose qu'on a voulu lui donner. Ne pas tenir compte des désirs longuement manifestés de l'opinion, serait dangereux et coupable. L'enseignement classique fera bien d'y réfléchir. — Sans doute on nous parle de diminu-

tion de l'esprit français; on nous traite d'Hérules, de Gépides, d'Américains sans coton. M. Reinach craint que nous n'entraînions la jeunesse vers la recherche des jouissances matérielles, il voit dans le commerce des auteurs grecs et latins la sauvegarde de cet idéal qui fait les grands peuples.

Belles phrases que tout cela! mais qu'y a-t-il dessous? Qui donc a parlé de diminuer l'esprit français, et qui donc croira que son idéal soit menacé, parce qu'une partie de notre jeunesse connaîtra tout ce qu'il y a de beau, de grand, de libre dans les lettres anciennes, sans bâiller sur le *Selectæ !* M. le ministre a rassuré M. Reinach, et tous ceux qui croient à la nécessité d'une orientation nouvelle de l'enseignement secondaire liront avec reconnaissance son éloquent plaidoyer en faveur de l'enseignement classique français. M. Reinach n'a pas insisté, et la Chambre est restée sous l'impression des paroles du ministre. Nous nous trompons : M. Armand Desprès a tenu à protester de son attachement pour les études classiques. Son intervention ne paraît pas avoir modifié d'une façon appréciable l'opinion de la majorité.

Nous n'entrerons pas dans le détail du discours qu'a prononcé M. Le Provost de Launay. L'honorable député réclame des économies sur les collèges, sur les lycées, sur les bourses, sur les écoles normales primaires sans compter le reste, et il met quelque aigreur à les réclamer; il parle sans rire de la soi-disant pression que l'État exerce sur les pères de famille pour peupler ses établissements, et il est regrettable qu'il n'ait pas, comme l'y invitait le ministre, poussé plus loin ses intéressantes révélations ; ceux qui ont étudié la question et savent comment s'assure le recrutement des écoles ecclésiastiques dans certaines régions de la France, comprendront que le ministre eût pu, sur ce terrain, prendre sans peine quelque avance. Ceux qui n'en seraient pas convaincus pourront s'en faire une idée d'après certain chapitre ajouté au catéchisme du diocèse de Vannes sur *Les devoirs des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants.*

Les reproches de M. Le Provost de Launay ont amené une réplique de M. Charles Dupuy, rapporteur du budget. Nous laisserons de côté dans la réponse de M. Dupuy ce qui concerne les écoles normales primaires ; mais nous devons noter ce qu'il a dit sur les lycées, sur les causes qui ont amené une diminution dans le nombre de leurs élèves, sur la conduite équivoque de certains fonctionnaires qui s'accommodent assez bien de toucher l'argent de l'État à condition de lui faire la guerre en tenant ses écoles à l'index, enfin sur la loi de 1850.

M. Charles Dupuy a rappelé que le nombre des élèves de nos

lycées avait commencé à diminuer en 1887, après qu'on eût augmenté le prix de la pension. M. Joseph Reinach attribue cette désertion momentanée à l'affaiblissement des études gréco-latines ; cette appréciation n'est pas exacte. De 1880 à 1887, le nombre des élèves a augmenté. Or c'est pendant cette période que les plus importantes réformes ont été apportées dans l'enseignement classique ; la corrélation établie ne correspond donc pas à la réalité des faits : il eût peut-être été bon de le dire plus fort.

Sur la loi de 1850, M. Charles Dupuy a exprimé avec une remarquable précision, des idées qu'il serait désirable de voir passer bientôt dans la pratique. Il n'a fait que traduire l'opinion de toute l'Université lorsqu'il a refusé de s'associer à la proposition Pochon. Mais il a bien fait d'insister sur la nécessité de faire rentrer les établissements libres dans le droit commun en imposant à ses professeurs l'obligation de posséder les mêmes grades qu'on exige dans les établissements de l'État. En tout cela, M. Charles Dupuy s'est inspiré des intérêts de l'Université et de l'État, qui ne font qu'un, et, n'en déplaise à M. le comte de Lanjuinais, des traditions libérales. A défaut de tout ce qui s'est dit et publié alors, il suffit de relire l'article 60 de la loi de 1850 et le troisième paragraphe de l'article 66 pour se convaincre, si on en avait jamais douté, que sous prétexte de liberté d'enseignement les auteurs de cette loi, et ils ne s'en cachaient pas, n'ont poursuivi que l'abaissement de l'enseignement universitaire. On voulut alors rendre libre de toute entrave l'enseignement ecclésiastique, et tenir en étroite tutelle l'enseignement de l'État. Il ne saurait être question de représailles; mais on peut s'étonner qu'après vingt ans de gouvernement républicain, cette loi de combat soit encore debout. Il s'agit aujourd'hui de nous affranchir des restes d'un passé dont l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur ont déjà secoué le joug. M. Charles Dupuy aura bien mérité de l'Université pour en avoir pris l'initiative.

Il y a, nous le disions, un enseignement à tirer de cette discussion du budget, et nous le trouvons dans la conclusion du discours de M. Charles Dupuy. « Ce qu'on demande aux membres de l'Univer-« sité », a-t-il dit, « c'est d'avoir davantage ou du moins de manifester « davantage le sentiment de la solidarité, de montrer qu'ils ont « exactement conscience des besoins de la société qui les entoure, « qu'ils sont bien véritablement de leur temps, et que pour avoir « étudié dans ces auteurs dont parlait si superbement tout à l'heure « M. Reinach, ils ne sont pas devenus étrangers à leur époque, à « leur pays et à la République. » Que veut dire ce langage? Faut-il y voir un sentiment de suspicion à l'égard de l'Université? S'il en était ainsi, nous protesterions avec la dernière énergie contre des

doutes qui attenteraient à notre honneur commun, et que rien dans notre conduite ne justifie. Mais nous ne pouvons nous méprendre sur l'idée qui a inspiré le rapporteur du budget. Ce qu'il nous demande, c'est de quitter les querelles d'école et de sacrifier, s'il le faut, nos opinions personnelles à l'intérêt commun; aux uns de ne pas s'absorber dans la contemplation d'un idéal qui a suffi jadis et qui ne suffit plus aujourd'hui ; aux autres de savoir attendre et de prêter, en attendant, le concours de leur activité aux idées qui se rapprochent le plus des leurs; à tous d'avoir pour but unique le perfectionnement des études par l'amélioration constante des méthodes plutôt que par les modifications incessantes des programmes. Ceux qui nous lisent savent que nous avons mis déjà cette doctrine en pratique. Nous avons lutté tant que la discussion a été ouverte; nous avons soutenu la nécessité d'une réforme plus radicale, plus rationnelle de l'enseignement secondaire. Quand la discussion a été close, nous avons pensé que notre devoir était, non pas de battre en brèche une institution que nous jugions déjà imparfaite, mais de chercher à en tirer le meilleur parti possible. Nous l'avons déjà dit maintes fois, nous n'abandonnons aucune de nos idées, nous y reviendrons aussi souvent qu'il sera nécessaire. Mais nous ne demandons pas mieux que de faire un essai loyal, complet, de ce que nous aurions voulu voir organiser autrement. C'est de cette façon seulement que nous aurons le droit de présenter des critiques et de proposer des améliorations à mesure que la pratique qu'il faut durable, si on la veut probante, les aura suggérées.

Entretenir l'agitation dans l'Université, perpétuer cette idée qu'aucune réforme ne peut être stable, que nous avons besoin d'un continuel changement, que nous ne faisons jamais rien qui nous satisfasse, et le dire à tout venant, le crier aux quatre vents ; surtout paraître réfractaire à tout progrès, nous refuser à sacrifier aucune de nos traditions, nous lamenter bruyamment sur notre décadence, ne voir de salut que dans un retour en arrière; c'est donner au public qui nous écoute, bien mieux, qui nous confie ses enfants et avec eux son avenir, une bien étrange idée de nous-mêmes et de la valeur de notre enseignement. On nous demande de faire trêve à nos querelles, de penser uniquement à la tâche que l'État nous confie, de nous unir tous ensemble pour la mener à bien : nous serions mal avisés de le trouver mauvais et de nous froisser si l'on dit un peu rudement que l'on compte sur nous.

Il y a eu, dans cette discussion, bien d'autres choses intéressantes, nous n'y insisterons pas aujourd'hui. Du reste nous avons tenu à publier *in extenso* tout ce qui concerne l'enseignement secondaire, afin que nos lecteurs puissent s'éclairer par eux-mêmes. Nous aurons

à revenir sur la dernière partie du discours de M. Reinach et sur les propositions qu'il a faites relativement au conseil supérieur. Nous notons seulement que le crédit de 30,000 francs proposé pour relever les indemnités des maîtres externes des lycées de Paris a été adopté, mais avec cette condition qu'on l'appliquera à tous les maîtres répétiteurs sans distinction de résidence. Dans ces conditions, il nous paraît probable que cette somme sera employée à augmenter le nombre des maîtres externes et non le chiffre des indemnités. C'est peut-être ce qui valait le mieux; la Chambre, en tous cas, a ainsi évité de se prononcer sur la question des indemnités proportionnelles à la population des villes, et ceci est à retenir.

JULES GAUTIER.

DISCUSSION DU BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE A LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

Séance du mardi 10 *novembre* 1891.

M. LE PRÉSIDENT. L'ordre du jour appelle la suite de la discussion du projet de loi portant fixation du budget général de l'exercice 1892.

La Chambre s'est arrêtée au budget de l'instruction publique.

La parole est à M. Joseph Reinach.

M. JOSEPH REINACH. Je demande à la Chambre la permission de lui soumettre, le plus brièvement que le comporte l'importance du sujet, quelques observations sur les modifications qui ont été apportées récemment dans l'organisation de l'enseignement secondaire, et qui me paraissent grosses de dangers pour l'avenir de l'Université, déjà menacée et serrée de si près par les concurrences.

Vous connaissez, messieurs, la question qui nous divise. C'est le décret du 4 juin 1891 qui réorganise l'enseignement spécial sous le nom d'enseignement secondaire moderne et qui établit l'équivalence, sauf pour les élèves qui se préparent aux écoles de l'enseignement supérieur, entre les baccalauréats qui couronnent, comme on dit, les diverses variétés de l'enseignement secondaire. Car, il faut que je le constate tout d'abord, ce grand mouvement d'opinion qui s'était produit, il y a quelques années, pour la suppression du baccalauréat, n'a abouti qu'à la multiplication d'un examen qui, à mon sens, a toujours été le grand vice de l'enseignement secondaire.

Eh bien, je crois, et je voudrais démontrer à la Chambre que l'enseignement secondaire moderne, tel qu'il vient d'être décrété, ne répond pas au but qu'avaient justement en vue ses premiers promoteurs lorsqu'ils voulaient organiser un enseignement pratique, technique et rapide, à la portée de ceux qui n'ont ni le temps ni les moyens de suivre l'enseignement classique, et, par conséquent, que le décret du 4 juin 1891, sans profit sérieux pour qui que ce soit, porte un grave préjudice à l'enseignement classique en détournant de lui un grand nombre d'élèves vers un enseignement nouveau que je crois mal conçu, qui, malgré le parallélisme des études et l'équivalence des diplômes, restera toujours un enseignement d'ordre inférieur, mais à qui l'ambition viendra très vite, favorisé comme il l'est, de supplanter entièrement l'enseignement classique, absorption qui ne pourrait constituer qu'un grave péril pour l'avenir même de l'esprit français. (*Très bien! très bien!*)

Je ne suis pas, messieurs, — et je tiens à dissiper d'abord toute équivoque à ce sujet, — un adversaire de l'enseignement qui s'est appelé d'abord spécial, ce qui ne signifiait pas grand'chose, que M. le ministre de l'instruction publique aurait voulu appeler français, — ce qui eût été rationnel à condition que la marchandise correspondît à l'étiquette, — et qui a fini par s'appeler moderne, ce qui est vague et peut-être prétentieux.

Et si j'insiste, messieurs, sur la diversité des dénominations qui ont été ainsi successivement imposées à cet enseignement, c'est que je trouve dans leur diversité même, dans le manque de précision et de netteté des termes qui ont été employés, une première preuve que cet enseignement nouveau, qu'on avait raison de vouloir constituer, qu'il fallait créer, ne s'est pas présenté d'une manière très nette et très claire à l'esprit de ses organisateurs, également désireux de rompre avec les humanités gréco-latines et de conserver à leur enseignement une apparence classique.

Ce qui se comprend bien s'énonce clairement.

On n'a donc jamais bien compris ce qu'il y avait à faire, ou plutôt, si vous voulez, après l'avoir sinon compris, du moins soupçonné, on n'a pas osé aller droit au but et jusqu'au bout d'une pensée qui était déjà celle du cardinal de Richelieu, à savoir qu'il faut à un Etat bien réglé non seulement des maîtres ès arts libéraux, mais encore des maîtres ès arts mécaniques.

L'Université napoléonienne ne s'était occupée que des premiers; il s'agissait de songer aux seconds, qui ne seraient point dans la vie d'un grand pays des citoyens moins utiles. Le moment était venu de créer pour eux un haut et vaste enseignement personnel.

Seulement, dans l'intérêt même de ces jeunes gens à qui, par la force même des choses, — la multiplicité des connaissances qui sont aujourd'hui nécessaires aux différentes industries, le développement des concurrences et la valeur croissante du temps — il devenait nécessaire de donner autre chose à la fois que l'enseignement primaire, qui est trop élémentaire, et que l'enseignement classique, qui est trop général, trop long et trop coûteux; il fallait être radical dans l'organisation du nouvel enseignement, et on ne l'a pas été. De là cet enseignement bâtard qui a la prétention d'être l'égal de l'ancien et qui n'en est, à mon sens, que la contrefaçon, à l'usage des moins-valeurs, qui devait être spécial et qui est aussi général que l'ancien, qui devait être moins

coûteux et qui coûtera aussi cher, qui devait durer moins longtemps et qui, à une année près, dure le même nombre d'années, qui devait être pratique et qui l'est aussi peu que l'ancien, qui devait être par excellence français et qui est surtout allemand ou anglais, qui a la prétention d'être classique et qui n'en a que la prétention.

Que devait être, en effet, messieurs, dans la pensée première de ceux qui l'ont préconisée et fondée, cette variété de l'enseignement secondaire qu'on a fini par appeler moderne ? Victor Cousin, qui en a été le véritable initiateur, l'a dit en propres termes : « Il faut à la France des établissemenis intermédiaires entre les simples écoles élémentaires et les collèges. »

Et M. Victor Duruy, qui en fut le véritable fondateur, partait de la même idée lorsqu'il écrivait, en 1860, aux recteurs : « Il ne s'agit pas de préparer, dans l'école spéciale comme au lycée classique, des hommes qui fassent des plus hautes spéculations de la science et des lettres leurs études habituelles, mais des industriels, des négociants, des agriculteurs. »

Voilà donc l'objet de cet enseignement : ce n'est point un enseignement intermédiaire, en ce sens qu'il doive constituer une espèce de pont entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire; mais il le sera en ce sens qu'il s'adresse à une classe, à une catégorie, à une couche intermédiaire de jeunes gens qui, destinés par leurs familles à des professions autres que les professions manuelles, ne sauraient se contenter de l'instruction rudimentaire de l'école primaire, mais qui, pressés par le temps, par l'obligation de se suffire rapidement à eux-mêmes, ne sauraient consacrer huit années d'études aux humanités classiques.

Ce grand service public, qui est réclamé depuis tant d'années, qui existe dans tous les pays d'Europe et en Amérique, est-ce bien celui qui vient d'être constitué par le décret du 4 juin 1891 ? ou bien, avec les meilleures intentions du monde, M. le ministre de l'instruction publique n'a-t-il réussi qu'à dédoubler l'enseignement secondaire et qu'à créer à côté de l'enseignement classique, dont je ne me dissimule certes pas les défauts, un autre enseignement qui en a les principaux vices, mais qui n'en a pas les grandes vertus éducatrices ?

C'est ce que je me propose d'examiner si la Chambre veut bien m'accorder quelques instants de sa bienveillante attention ? (*Parlez ! parlez !*)

Les raisons principales qui ont été données, depuis un demi-siècle, pour la création de cet enseignement nouveau que nous cherchons et qui nous fuit toujours, ces raisons, si on les systématise, sont au nombre de deux : approprier cet enseignement aux fortunes plus modestes, l'approprier aux aptitudes plus modestes et en même temps à la variété des connaissances théoriques et professionnelles.

S'agit-il d'approprier l'enseignement aux fortunes plus modestes ? Cela était vrai de l'enseignement spécial tel qu'il avait été constitué par M. Duruy, parce que cet enseignement spécial ne durait que quatre années et que le cas était même prévu où, cette période pouvant paraître encore très longue, on ménagerait aux enfants pressés par les nécessités de la vie le moyen de la raccourcir.

Il s'adressait donc bien à ces fils de négociants, d'agriculteurs, d'industriels qui ne disposaient pas d'un grand capital de temps ni d'ar-

gent, et qui voulaient cependant fortifier, sans luxe et avec rapidité, les connaissances insuffisantes et précaires du certificat d'études.

Mais il n'en est pas de même de l'enseignement moderne tel que vous venez de le constituer, puisqu'il comprend six années d'études au lieu de quatre ou de trois, et que, le cycle de ces études étant ainsi, à une année près, le même que celui de l'enseignement classique, la dépense pour les familles sera sensiblement la même.

Les enfants n'apprendront donc ni plus vite ni à meilleur marché et, dès lors, abstraction faite du programme lui-même, le nouvel enseignement comprenant six classes qui correspondent mathématiquement, classe pour classe, à celles de l'enseignement gréco-latin, sauf que la philosophie a été supprimée et que la rhétorique s'appelle première, il en résulte qu'il ne s'adresse plus à ceux pour qui il était réclamé. Au lieu de s'adapter aux besoins de ces fils d'agriculteurs, de petits négociants, d'ouvriers, de contremaîtres, d'industriels dont il devait relever l'instruction intellectuelle en peu d'années et à peu de frais, il s'adresse généralement aux mêmes enfants, au même public que l'enseignement classique, et il leur offre une culture inférieure.

Au lieu d'être l'enseignement supérieur du peuple, il sera seulement l'enseignement inférieur de la bourgeoisie. (*Mouvements divers.*)

Voilà donc un premier point qui est acquis : l'enseignement spécial devenu enseignement moderne changera forcément de clientèle, et ces classes intermédiaires qui avaient cru toucher au port continueront à chercher péniblement les maîtres ès arts mécaniques qui leur avaient été promis dans de rares écoles professionnelles sans méthode et dans l'enseignement primaire supérieur.

Dès lors, la seconde partie du problème, l'adaptation de l'enseignement nouveau à la variété des aptitudes change aussitôt de caractère. Pour les jeunes gens qui suivaient l'ancien enseignement spécial, la profession était la carte forcée : leur origine, leur milieu, les ressources modiques de leur famille, leur imposaient d'avance la direction de leur vie. Mais il n'en était pas de même jusqu'à présent pour la grande majorité des jeunes gens qui vont suivre désormais le nouvel enseignement et qui appartiennent aux mêmes familles, aux mêmes catégories, aux mêmes couches sociales que ceux qui continueront à suivre l'enseignement classique.

On avait pensé jusqu'à présent que les 100 à 150,000 jeunes gens à qui la fortune de leurs parents ou les subventions de l'Etat, des départements et des municipalités permettaient de consacrer sept ou huit années de leur vie à l'enseignement secondaire, devaient avoir précisément le privilège, avant de faire choix d'un état, de recevoir un fond commun d'instruction qui n'aurait d'autre objet que d'orner leur esprit et d'ennoblir leur cœur, ce qui ne pouvait être inutile d'ailleurs à aucune espèce de profession libérale, industrielle ou commerciale. Le choix de l'état, de la carrière, était ajourné ainsi, pour la masse des élèves de l'enseignement secondaire, vers la fin de cet enseignement, vers la quinzième ou la seizième année, c'est-à-dire jusqu'à un âge où les goûts auront eu le loisir de se former, de se prononcer, où les aptitudes se seront dessinées, où le choix d'une carrière se fera en connaissance de cause. C'était là, jusqu'à ce jour, la vertu principale de l'enseignement secondaire, et c'est précisément cette vertu que l'on supprime.

Les deux enseignements secondaires, en effet, le moderne et le

classique, tout parallèles qu'on les a faits et tout égaux qu'on les proclame, ne conduisent pas aux mêmes buts. Les baccalauréats de l'enseignement classique sont indispensables, aux termes du décret, aux futurs avocats, aux futurs médecins, aux licenciés ès lettres et ès sciences; le baccalauréat de l'enseignement moderne ne peut conduire ni à l'école de médecine, ni à l'école de droit, ni aux facultés des lettres et des sciences. Il faudra donc que l'enfant fasse son choix dès le début de l'enseignement, et c'est à neuf ou dix ans qu'il décidera ou qu'on décidera désormais pour lui de sa vie. Selon qu'il prendra à droite ou qu'il tournera à gauche, il sera condamné d'avance à une carrière qui ne sera peut-être pas celle qu'il eût choisi le plus utilement après quelques années d'études générales, ou il sera interdit à l'avance des professions pour lesquelles, se découvrant lui-même vers l'âge de quatorze ou de quinze ans, il eût plus d'aptitude. Il ne pourra dès lors, sans une énorme perte de temps, rebrousser chemin s'il s'aperçoit qu'il s'est trompé.

Qu'avez-vous donc fait, monsieur le ministre, en plaçant ainsi au début de l'enseignement secondaire le choix de la carrière, et ne suis-je pas en droit de vous dire que cette réforme, qui se targue d'être démocratique, constitue tout simplement un retour, un recul vers cette bifurcation des études dont la mémoire universitaire de M. Fortoul est restée si lourdement chargée et qui, vous le savez, a été condamnée, au bout de peu d'années, par une déplorable expérience? (*Très bien! très bien! sur divers bancs.*)

Donc, c'est une bifurcation, et c'est même une bifurcation beaucoup plus grave que l'ancienne. M. Fortoul se contentait de placer les jeunes gens de treize et de quatorze ans en présence de deux routes conduisant l'une à une étude plus complète des lettres, l'autre à une étude plus complète des sciences, ce qui n'était qu'un contresens pédagogique. A un enfant qui a plus d'imagination que de raisonnement, par exemple, il ne faut pas faire faire plus de lettres que de sciences afin d'outrer la nature, mais, au contraire, plus de sciences que de lettres, afin de rétablir l'équilibre, et réciproquement. Mais vous, c'est dès l'âge de dix ans, et même plus tôt, que vous appelez l'enfant à prendre une résolution autrement grave : à choisir entre les humanités classiques qui, seules, pourront le conduire aux professions libérales, et les humanités modernes, qui l'en écarteront à jamais. Quant aux raisons qui dicteront ce choix, qui décideront à cet âge, de tout une vie, vous n'en dites rien, et pour cause. Les aptitudes de l'enfant, à quel signe probant les reconnaître? Vous savez si les premières apparences sont trompeuses.

Et, par conséquent, comme il ne sait rien de ses aptitudes — et comment les reconnaîtrait-il, puisqu'il n'a goûté encore ni aux vieilles humanités ni aux jeunes sciences? — comme il s'ignore profondément lui-même, c'est la famille qui décidera et, faute de mieux, elle décidera d'après ses convenances personnelles, qui seront le plus souvent intéressées.

Non point, messieurs, que je conteste le droit du père de famille. A moins de tomber dans la chimère de l'enseignement intégral pour tous, il est clair que l'Etat devra toujours poser cette question aux familles: « Voulez-vous que j'élève votre enfant jusqu'à l'âge de dix-sept ou jusqu'à l'âge de quatorze ans? » La famille, en effet, est seule juge dans l'espèce, car elle seule connaît le capital de temps ou d'argent dont elle peut disposer. Quand la famille a répondu à cette question, vous, Etat, vous n'avez plus qu'à mettre à sa disposition soit un enseignement protes-

sionnel solide et sérieux qui puisse lui rendre, à quatorze ou quinze ans, des maîtres ès arts mécaniques prêts à gagner leur vie par eux-mêmes, soit un enseignement secondaire qui forme, avec plus de loisir, des esprits pourvus d'une connaissance générale des humanités et des sciences.

Mais la subdivision de l'enseignement secondaire éveille des questions d'un autre ordre, questions qui ne sont pas seulement de doctrine et de méthode, mais de politique générale, et ces questions-là, l'Etat seul en est juge.

J'entends bien l'objection que vous faites à notre doctrine de l'unité de l'enseignement secondaire jusqu'à l'âge de quinze à seize ans : vous dites que cette unité est devenue impossible parce que les découvertes de la science moderne, les nécessités de la vie moderne, ont surchargé successivement les programmes d'une foule de connaissances devenues indispensables et que cet enseignement encyclopédique, à supposer qu'il pût être pratiquement réalisé, conduirait tout droit à ce fameux surmenage qu'on a récemment découvert.

Mais je réponds que votre erreur fondamentale est précisément dans cette conception de l'enseignement secondaire qui n'a nullement pour objet de faire des têtes bien pleines, mais des têtes bien faites, ce qui n'est pas la même chose.

Apprendre aux enfants les éléments des professions qu'ils embrasseront plus tard, cela est l'objet de cet enseignement professionnel que vous vous obstinez à ne pas organiser d'une manière digne de ceux qui sont obligés de s'instruire vite et à bon marché.

Mais l'enseignement secondaire s'adresse aux jeunes gens qui ont le loisir d'apprendre, et son objet est essentiellement d'éveiller les curiosités, de donner les méthodes, d'orner les intelligences. Quand vous dites qu'il sera encyclopédique ou bifurqué, vous méconnaissez, par conséquent, son but, qui est tout entier dans cette gymnastique intellectuelle. Vous n'avez pas introduit la gymnastique physique dans vos écoles pour faire de vos élèves des équilibristes et des acrobates, mais pour développer leurs membres par une progression raisonnée d'exercices. De même la gymnastique intellectuelle; il ne s'agit point de faire des hellénistes ou des latinistes, mais d'assouplir et d'affiner l'esprit. Vous n'avez donc pas à chercher cette quadrature du cercle, un enseignement encyclopédique qui concilie toutes les lettres et les sciences, le latin et l'allemand, l'utile et le superflu qui est cependant chose si nécessaire. Mais vous deviez conserver à l'enseignement secondaire son unité, c'est-à-dire toute la généralité et toute l'élévation possibles, parce que l'esprit souffle où il veut et que nous ne savez pas d'avance où il soufflera, sinon, comme dit le philosophe, qu'il a plus de liberté et plus d'espace sur les sommets. (*Très bien! très bien!*)

Voyons donc vos programmes, puisqu'aussi bien c'est le programme qui constitue la différence essentielle entre l'ancien et le nouvel enseignement. Voici les deux caractères principaux de votre enseignement moderne : il comprend plus de sciences que de lettres et il remplace l'étude du latin et du grec par celle de l'allemand et de l'anglais.

Ajouterai-je qu'il comporte en première une heure de comptabilité par semaine — ce qui ne suffit pas à le rendre professionnel — et qu'il consacre un peu plus de temps aux langues étrangères qu'au français — ce qui ne suffit pas à le rendre classique?

De l'enseignement développé des sciences, je ne dirai qu'un mot.

Personne n'est plus que moi partisan de l'enseignement scientifique, et j'estime que l'enseignement classique en comprenait une beaucoup trop faible part. Sans doute, la science même de la nature ne vaut que parce qu'elle contient d'humanités; mais, cela dit, il est évident que la jeunesse du dix-neuvième siècle, sans distinguer entre les professions qu'elle embrassera, doit étudier, doit connaître les sciences. Ce n'est donc pas la lutte, ce n'est pas l'antagonisme qu'il faut établir entre les lettres et les sciences : c'est le concours, c'est l'harmonie. Et la question est précisément de savoir si l'harmonie n'a pas été troublée.

Eh bien, messieurs, elle avait été troublée déjà bien avant l'organisation de cet enseignement moderne si terriblement scientifique et ce n'est pas un littérateur, un joueur de flûte qui s'en est plaint avec le plus d'amertume, c'est un des plus illustres savants de ce siècle, c'est Paul Bert, qui disait dès 1879 :

« Ce que je redoute, ce à quoi je m'opposerais de toutes mes forces, c'est que les sciences ne prennent sur l'enseignement des lettres une revanche funeste. Cette tendance réactionnelle, je la sens grandir dans les assemblées délibérantes et peut-être les justes réclamations de nos amis et les miennes ont-elles contribué à lui donner une puissance croissante. Mais, parce que de grandes fautes ont été commises, qu'on n'en commette pas de plus grandes encore. Et, pour tout dire en un mot, parce que l'on a trop négligé l'utile, qu'on n'arrive pas à dédaigner l'idéal. Il faut que le culte du beau, que le respect du non-utile, que l'amour de l'idéal imprègnent fortement les jeunes esprits. Or, à ce résultat nécessaire peut seul conduire une grande culture littéraire. » (*Marques d'assentiment.*)

Messieurs, ces fautes plus grandes, que prévoyait et redoutait Paul Bert, ce sont précisément celles qui viennent d'être commises. Voyez le programme de l'enseignement moderne. Dès la quatrième, quatre heures et demie de sciences contre quatre heures et demie de français par semaine. En troisième, sept heures et demie de sciences contre quatre heures et demie de français. En seconde, neuf heures de sciences contre quatre heures de français. En première (sciences), treize heures de sciences contre trois heures de philosophie. Et ces sciences, non seulement, on en enseigne beaucoup trop; mais l'expérience du passé et la rédaction même du programme nous avertissent qu'on les enseignera mal. Une accumulation de nomenclatures et de petits faits! Il semble qu'on n'ait d'autre but que de faire emmagasiner à l'enfant une multitude effroyable de mots, de noms, de chiffres, de formules. Ce n'est pas l'intelligence, c'est uniquement la mémoire que l'on exerce. On traite le cerveau de l'enfant comme un parchemin passif sur lequel il s'agit d'écrire en lignes serrées le plus de géométrie, de physique, de chimie et d'histoire naturelle possible. (*Marques d'approbation sur plusieurs bancs à gauche et au centre.*)

Je passe maintenant à l'enseignement des langues vivantes, de l'anglais, de l'allemand, que vous substituez à celui de ces langues qu'on appelle mortes, et que, dans une discussion fameuse, ici, à cette tribune, Lamartine appelait immortelles.

Remarquez, d'abord, messieurs, que je suis à cent lieues de nier qu'il soit utile d'enseigner au lycée et au collège l'anglais et l'allemand. Il est parfaitement certain que, dans l'ancien enseignement classique, on leur avait fait une part beaucoup trop étroite. Vous avez élargi cette part, même dans l'enseignement classique, et vous avez bien fait. Vous leur donnez une part considérable dans l'enseignement moderne, et vous faites bien. Certes, je conserve des doutes sur la possibilité d'ap-

prendre au collège, non pas à connaître les éléments de ces langues, mais à les parler. J'ai eu pour professeur un homme de beaucoup d'esprit qui me disait qu'on n'apprend à parler les langues vivantes, vers l'âge de cinq ou six ans qu'avec une bonne d'enfant, vers seize ou dix-sept qu'avec une maîtresse qui ne sait pas un mot de français. (*Rires.*)

Rassurez-vous, messieurs : bien qu'il y ait une large part de vérité dans ce paradoxe, je n'irai point jusque-là, et, tout en restant persuadé qu'on n'apprend à parler les langues vivantes que par la fréquentation des étrangers et un séjour prolongé parmi eux, je trouve non seulement légitime, mais nécessaire qu'on les enseigne dans les lycées et collèges. Ce que je critique, ce n'est pas cet enseignement en lui-même, c'est la place qui lui est faite au détriment du français ; ce que je critique, c'est la substitution pure et simple de l'anglais et de l'allemand à l'étude des langues anciennes, du latin et du grec.

Voici, en effet, la place que vous faites à ces deux langues : en sixième et cinquième, six heures par semaine sur vingt-trois, autant qu'au français. En quatrième, dix heures contre quatre que vous concédez à ce français. En troisième et en seconde, six heures, contre quatre et demie au français.

Encore une fois, si cet enseignement devait être purement professionnel, je ne me plaindrais pas ; mais vous ouvrez à ces bacheliers la porte des plus grandes écoles, des grandes écoles militaires et scientifiques, de l'Ecole Saint-Cyr, de l'Ecole polytechnique ; vous leur donnez accès à presque toutes les fonctions publiques, et je dis alors qu'à ceux de ces jeunes gens qui suivent l'enseignement secondaire moderne vous ne donnez pas une culture intellectuelle en harmonie avec la situation qu'ils sont appelés à occuper dans la vie ou les fonctions auxquelles ils peuvent parvenir dans l'État.

M. le comte de Lanjuinais *et plusieurs de ses collègues.* Vous avez raison, c'est très juste !

M. Joseph Reinach. Quel est, en faveur de cette substitution des langues vivantes aux langues mortes, l'argument principal qu'on fait valoir ? C'est celui qui remplit tout le livre si fameux et si malfaisant de M. Raoul Frary : *La question du latin.*

Il ne sert de rien à un homme qui ne doit pas se vouer exclusivement aux études libérales de savoir le latin et le grec ; savoir l'allemand et l'anglais lui sera, au contraire, du plus grand profit. Pour gérer une propriété, conduire une usine ou une exploitation agricole, à quoi sert le latin ? Fait-on l'amour en latin ? disait excellemment la marquise de la Janotière. Eh quoi ! ne vivons-nous pas dans un siècle qui n'est pas seulement le siècle de la vapeur et de l'électricité, mais aussi le siècle de la démocratie et de la concurrence vitale ? Dès lors nous ne demandons point qu'on nous orne pour la société, mais qu'on nous arme pour l'existence. Savoir le grec n'est d'aucun secours pour faire fortune : ce sont objets de luxe, distraction d'aristocrate. Haro sur ces études d'oisifs et vivent les connaissances qui donnent immédiatement bénéfice et profit !

Voilà l'argument utilitaire. Je sais bien qu'on ne le présente pas avec la rudesse que je lui donne ; je sais qu'on arrondit les angles. Mais enfin, monsieur le ministre, sous toutes les considérations que vous avez fait valoir dans vos circulaires et que vous développerez tout à l'heure à cette tribune avec votre grand talent, c'est cependant l'argument utilitaire que nous avons rencontré et que nous allons rencontrer à chaque pas, et, à moins que l'utilitarisme ne soit lui-même qu'un vain mot, qu'est-il donc, si ce n'est ce que je viens de dire ?

Eh bien, d'abord, comme j'ai essayé de le démontrer, l'éducation secondaire de la jeunesse, n'a pas, ne doit pas avoir, ne peut pas avoir, selon une heureuse formule, d'autre objet qu'elle-même. Votre mission, c'est d'aider et de favoriser le développement normal, complet, harmonieux, d'un ensemble de facultés, dont la vie se chargera de rompre assez tôt l'équilibre. Vous n'avez pas à poursuivre d'autre but.

Si cette raison de philosophie générale ne vous convainc pas, et elle ne vous convaincra point, je vous demanderai ensuite de me dire quel métal résisterait à la pierre de touche militaire.

A quoi sert le latin ? — A rien, évidemment, comme la Vénus de Milo ou la Joconde du Léonard.

Mais à quoi sert la géographie qui encombre vos programmes de ses insipides nomenclatures ? — Ai-je besoin, comme dit Tolstoï, de connaître le canal maritime et la navigation ? Le batelier saura bien me conduire.

Et je pourrais dire aussi bien : A quoi sert l'allemand, puisque l'on trouve partout des interprètes suisses ? (*Très bien ! très bien ! à gauche et au centre.*)

Voilà donc, messieurs, la pente inévitable, fatale. Dès que le profit intellectuel, qui est presque toujours lettre close pour le public, le devient aussi pour l'Etat, aucun enseignement ne saurait résister à l'épreuve en dehors de celui qui doit donner un profit immédiat, un avantage palpable. (*Applaudissements sur divers bancs.*)

Vous sacrifiez aujourd'hui à l'utilitarisme, qui n'est pas l'utile, le latin et le grec ; vous leur sacrifierez demain l'histoire de la cosmographie, l'esthétique, la philosophie, la morale, tout ce qui ne sert pas directement à gagner. (*Marques d'approbation.*)

Et je vous demanderai enfin, puisque utilité il y a, si vraiment vous croyez faire utile en retranchant ainsi de l'existence d'un aussi grand nombre de jeunes gens ces quelques années d'études désintéressées où se formait l'âme de l'homme et l'âme du citoyen ?

Dans ce siècle où l'esprit public a déjà risqué si souvent de s'affaisser dans la recherche des intérêts immédiats et personnels, où la lutte pour l'existence, pour la fortune, est devenue d'une si âpre violence, où se déchaînent avec tant de fougue les convoitises et les appétits, croyez-vous vraiment qu'il soit sage et prudent de faire à la jeunesse française cet enseignement réaliste et d'en bannir le contrepoids de l'idéal ? Ces vieilles études classiques avec tout leur cortège d'idées nobles et généreuses, croyez-vous qu'il soit sage et prudent de les réserver à une élite ? (*Très bien ! très bien !*)

Et ne craignez-vous pas surtout, remontant ainsi tout le courant de notre tradition nationale en matière d'enseignement, n'avez-vous pas peur de fausser l'esprit, de porter atteinte au génie même de cette race, qui n'a été si grande depuis tant de siècles, depuis les Croisades jusqu'à la Révolution, que pour avoir constamment placé l'idéal au-dessus de l'utile ? (*Très bien ! très bien ! à droite.*)

Quoi ! faire de la France une Amérique ? Et que dis-je ? une Amérique ; une Amérique sans le coton ! ce ne serait pas l'Amérique, et ce ne serait plus la France.

Voilà ma réponse à l'argument utilitaire.

(*La suite au prochain numéro.*)

AGRÉGATION D'ALLEMAND EN 1892

(Voir *Revue* du 15 décembre 1885, pages 485-489 : L'agrégation des langues vivantes. — Conseils aux étudiants.

(*Suite et fin.*)

LITTÉRATURE GÉNÉRALE (*Suite.*)

KLUGE. — Geschichte der deutschen Nationalliteratur, Altenburg, Bonde, 1886, 7e éd. (M. 2).

EGELHAAF. — Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte, 6e édit., Heilbronn, Henninger, 1888 (M.).

J. SCHERR. — Allgemeine Geschichte der Literatur. Ein Handbuch in zwei Bänden, 8e édit., Stuttgart, Conradi, 1887 (M. 12).

A. STERN. — Geschichte der Weltliteratur in übersichtlicher Darstellung, Stuttgart, Riger, 1888 (M. 12).

GRAMMAIRE

HEYSE-LYON. — Deutsche Grammatik, 24e édit., Hahn, 1886 (M. 4).

F. BLATZ. — Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache, 2e édit., Tauberbischofsheim, Lang, 1881 (M. 12).

A. ENGELIEN. — Grammatik der neuhochdeutschen Sprache, 3e éd., 1883, Berlin, Schultze (M. 10).

KOCH. — Deutsche Grammatik. Hannover, Gœdel, 6e éd. 1884 (M. 5).

SANDERS. — Lehrbuch der deutschen Sprache in drei Stufen, Berlin, Langenscheidt, 11e éd., 1884 (M. 1,70).

SANDERS. — Leitfaden der deutschen Grammatik. Berlin, Lüstenöder, 1884 (M. 1,60).

HITTMAIR. — Die Partikel « be » in der mittel- und hochdeutschen Verbalcomposition, Vienne, Konegen, 1882 (fl. 3).

RUMPELT. — Die deutschen Pronomina und Zahlwörter. Historisch dargestellt, Leipzig, Vogel, 1870 (M. 3).

POÉTIQUE

E. BEYER.—Deutsche Poetik, Theoretisch-praktisches Handbuch der deutschen Dichtkunst nach den Anforderungen der Gegenwart, 2e éd., 3 vols, 1887, Stuttgart, Gœschen (M. 15).

M. CARRIÈRE. — Die Poesie, Leipzig, Brockhaus, 2e éd., 1888 (M. 13).

W. SCHERER. — Poetik, Berlin, Weidmann, 1888 (M. 10).

ŒSER-SCHAEFER. — Geschichte der deutschen Poesie, 4e éd., Leipzig, Brandstetter, 1881 (M. 9).

D. SANDERS. — Abriss der deutschen Silbenmessung und Verskunst, Berlin, Langenscheidt, 2e éd., 1891 (M. 2, 50).

HUSS. — Lehre vom Accent der deutschen Sprache, Altenburg, Pierer, 1877.

OUVRAGES SPÉCIAUX

D. SANDERS. — Wörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig, Wigand, 2e éd. (M. 72).

Id. Ergänzungswörterbuch der deutschen Sprache, Berlin, Lüstenöder, 1885 (Fr. 37,50).

Id. Deutsche Sprachbriefe, 9e éd., Berlin, Langenscheidt 1890 (M. 20).

Id. Wörterbuch deutscher Synonymen, Hambourg, Hoffman und Campe, 2e éd., 1890.

Id. Neue Beiträge zur deutschen Synonymik, Berlin, Lüstenöder, 1881 (M. 3).

EBERHARD-LYON. — Synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig, Grieben, 1889, 14e éd. (M. 11).

O. LYON. — Handbuch der deutschen Sprache für höher Schulen, mit Uebungsaufgaben : 1re partie, Sexta bis Tertia, 2e éd., Leipzig, Teubner, 1889 (M. 2).

O. LYON. — Handbuch der deutschen Sprache ; 2e partie destinée aux classes supérieures. Stilistik, Poetik, und Literaturgeschichte, 2e éd., 1890, Leipzig, Teubner (M. 2).

O. LYON. — Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemässen Unterrichtes in der deutschen Sprache, sowie als Mittelpunkt nationaler Bildung. Deutsche Prosastücke und Gedichte. Erster Theil : Sexta bis Tertia, Leipzig, Teubner, 1890. — *Ouvrage remarquable et nécessaire à tout professeur d'allemand.*

BECKER-LYON. — Der deutsche Stil, Leipzig, Freytag, 1883 (M. 6).

SCHMITZ. — Deutsch-französische Phraseologie, 9e éd., Berlin, Langenscheidt, 1890 (M. 2).

A. Weil. — Schwierige Uebengstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische, 4e éd., Berlin, Langenscheidt, 1890 (M. 1,50 (Schlüssel hierzu, M. 1,50).

H. Weil. — De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes, 3e éd., Paris, Franck, 1889.

D. Sanders. — Satzbau und Wortfolge in der deutschen Sprache Berlin, Lüstenöder, 1883 (M. 2.40).

Id. Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache. 21e éd., Berlin, Langenscheidt (M.4).

D. Sanders. — Deutsches Stil-Musterbuch mit Erläuterungen und Anmerkungen, Müller, Berlin, 1886 (M. 6). (1).

Keller-Hauff. — Deutscher Antibarbarus. Beiträge zur Forderung des richtigen Gebrauchs der Muttersprache, Stuttgard, Kohlhammer, 1886 (M. 3,50).

K.-G. Andresen. — Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit im Deutschen, 5e éd., Heilbronn, Henninger, 1887 (M. 5).

F. Kluge. — Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 4e éd,, Strasbourg, Trübner, 1888 (M. 10).

K.-G. Andresen. — Ueber deutsche Volksetymologie, 5e éd., 1889, Heilbronn, Henninger (M. 5,50).

REVUES PÉRIODIQUES

Blätter für literarische Unterhaltung, herausgeg. v. Fr. Bienemann, Leipzig, Brockhaus, 52 N., jährlich (M. 30).

Zeitschrift für deutsche Sprache, herausgegeben von Prof. Dr Daniel Sanders (Altstrelitz), Hamburg, Richter (cf. *Revue* du 15 avril 1888, p. 230).

Zeitschrift für den deutschen Unterricht, unter Mitwirkung von Prof. Dr Rudolf Hildebrand, herausgegeben von Dr Otto Lyon. Leipzig, Teubner (cf. *Revue* du 1er avril 1888, p. 231).

(1) M. Sanders vient de publier un charmant livre sous le titre : 366 *Sprüche* (Kiel à Leipzig, 1892). Je le recommande vivement aux lecteurs de cette *Bibliographie*. Mais j'attire d'une façon toute spéciale leur bienveillante attention sur un autre ouvrage de M. Sanders, intitulé : *Für die fröhliche Iugend*. Gabe eines heitern Kinderfreunds. Illustrirt von Hans Looschen, Mit zwei Musikbeilagen von Emilie Mayer (Berlin, Luestenœder, 2e éd., 1891, M. 6). C'est un petit bijou de librairie que les professeurs d'allemand peuvent recommander hardiment à leurs jeunes élèves : ils ne s'en repentiront pas, je m'en porte garant.

Certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand. — Conseils aux candidats, par M. A. P., *Revue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*, 1er août 1884.)

Les lecteurs de la présente Bibliographie voudront bien se reporter aussi aux Bibliographies publiées précédemment : Agrégation d'allemand en 1888. *Revue* du 15 décembre 1887 et *Revue* du 15 mai 1888 ; agrégation d'allemand en 1889, *Revue* du 1er novembre 1888 ; agrégation d'allemand en 1890, *Revue* du 15 octobre 1889 ; agrégation d'allemand en 1891, *Revue* du 15 octobre 1891 : certains ouvrages très utiles y sont mentionnés que la place ne m'a pas permis d'indiquer ici.

CERTIFICAT D'APTITUDE D'ALLEMAND POUR 1892

1° SCHILLER. — *La Fiancée de Messine.* — (Sans les chœurs.)

TEXTE. — Ed. Scherdlin (Hachette), Büchner (Dupont).

INTERPRÉTATION. — *Düntzer* : « Braut von Messina », 3e éd., 1877. Leipzig, Wartig (N° 52, M. 1).

2° GŒTHE. — *La Campagne de France* (non compris le siège de Mayence).

TEXTE. — Ed. Chuquet (Delagrave), Bailly (Belin) et Besson (Garnier).

3° BENEDIX. — *Haustheater*, 1er vol. *die Hochzeitsreise* ; Entsagung. (Leipzig, Weber).

AUTEURS FRANÇAIS

1° Mme DE STAEL. — L'*Allemagne* (seconde partie) : ch. IV, V, VI, VII, VIII, XVI, XVII, XXI, XXX.

2° MÉRIMÉE. — *Colomba.*

Pour ce qui concerne l'histoire de la littérature allemande, la grammaire, la poétique, les ouvrages spéciaux, les revues, etc., les candidats voudront bien se reporter à la Bibliographie spéciale de l'agrégation et choisir ce qui leur convient. Mais je tiens à attirer de nouveau leur attention sur les ouvrages de MM. Sanders, Hauff, Lyon — notamment sur « Die Lektüre » — qui doivent se trouver dans la bibliothèque d'un professeur d'allemand. — Les candidats feront bien de lire et de méditer l'*Extrait du rapport sur le concours du certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande en* 1889, par M. Alexandre Pey, président du jury ; rapport adressé à M. le Ministre, que la *Revue* a publié dans son numéro du 15 janvier 1890. Ce rapport est vraiment remarquable. Les idées les plus justes, les plus pratiques y sont exprimées avec clarté et netteté.

A. GIROT.

BIBLIOGRAPHIE

E. Rittier. — *Epitome historiæ Grocæ*, Paul Dupont. éd., 1891.

Depuis longtemps l'histoire grecque n'est enseignée qu'en cinquième et cependant c'est à la sixième et à la quatrième qu'elle fournit des livres d'explication : l'*Epitome historiæ græcæ* et le *Cornelius Nepos*.

L'*Epitome* étant le premier livre d'explication latine suivie, est l'un de ceux où la composition et le style ont le plus d'importance. Si l'on veut donner aux jeunes novices de douze ans le goût, le sens de la véritable latinité, c'est du latin qu'il faut mettre sous leurs yeux, du latin authentique.

Malheureusement les anciens, en écrivant leurs livres, ne pensaient pas aux futurs élèves de sixième, et leurs textes, si simples qu'ils soient, présentent souvent des difficultés imprévues. Le professeur a bien le droit d'élaguer, de supprimer, de couper. Il lui faut parfois ajouter les sutures indispensables. Mais s'il ne donne plus à ses élèves le texte primitif qu'en raccourci, ce n'est pas une raison pour le défigurer en y enchâssant des expressions précieuses, des développements qui ont pu être nouveaux il y a bien longtemps, et de donner à Cicéron ou à Tite-Live un faux air de corrigé de thème latin.

C'est là le défaut d'Heuzet, parfois de Lhomond, auquel leur modeste compagnon, Siret, n'a pas toujours su échapper, malgré sa latinité généralement correcte.

On a compris, pour ce livre du moins, qu'il fallait le recommencer. Plusieurs tentatives très heureuses ont été faites. Le dernier des nouveaux *Epitome* a paru cette année. Il est dû à M. Rittier, auteur de la *Proposition latine*, dont le succès est loin d'être épuisé.

L'*Epitome* de M. Rittier est intéressant comme livre, seule la lecture de la table des matières montrerait combien il est complet et méthodique. Il est accompagné de deux cartes revues avec soin. Un bon élève de sixième qui l'aurait expliqué attentivement n'aurait qu'à faire appel à ses souvenirs pour son cours d'histoire en cinquième.

Les premiers chapitres sont empruntés à Pomponius Méla dont les phrases courtes et les énumérations fréquentes ne présentent pas de difficultés. D'ailleurs les notes sont là fort nombreuses, sept à huit par page, et généralement courtes. Elles donnent les éclaircissements historiques ou grammaticaux qui sont nécessaires. Puis à mesure que l'histoire grecque se déroule, Justin, Cornelius Nepos, Tite-Live, sont mis à contribution. Tous ces emprunts divers sont habilement fondus.

Dans des petites phrases courtes, nettes, alertes, on rencontre à chaque instant de vieilles connaissances qui ont pris un air plus jeune pour parler à l'enfance le langage qui lui convient. Mais jamais l'auteur ne se met lui-même en scène. Il s'efface discrètement derrière les modèles qu'il présente à ses jeunes lecteurs.

En somme, ce petit livre, le dernier venu de sa famille, a bien moins de prétentions à être moderne que son vieil aîné, l'*Epitome* de Siret. Pour faciliter l'étude de l'antiquité, il remonte à l'antiquité, tout en restant assez simple pour être accessible aux plus jeunes de nos débutants.

Jodin.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 303.11.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 22.

CHRONIQUE

La Chambre des députés, dans sa séance du 14 novembre a discuté trois amendements importants au chapitre XLII du budget de l'instruction publique (Lycées nationaux).

Nous avons déjà parlé du premier. Il avait pour but, on le sait, d'augmenter de 30.000 francs le chiffre des crédits inscrits au chapitre des lycées, à la condition que cette augmentation fût appliquée au relèvement des indemnités accordées aux maîtres externes des lycées de Paris. Le Ministre et la Commission ont accepté l'amendement, mais à la condition qu'il serait applicable à tous les maîtres répétiteurs sans distinction de résidence et que par conséquent il servirait à augmenter, non pas le chiffre de l'indemnité individuelle, mais le nombre des maîtres externes.

Le second des amendements a été présenté par M. Jullien. Il visait une augmentation de 20,000 francs destinée à relever le traitement des professeurs élémentaires des lycées de Paris. M. Jullien

a exposé à la Chambre que les traitements des professeurs de 5e et de 6e classe n'étaient dans cette catégorie que de 3,200 et 3,000 francs; il a rappelé que ces professeurs avaient des rapports constants avec les familles et que, par suite, des obligations d'habitation, de tenue leur étaient imposées par ces rapports, que leurs traitements étaient insuffisants pour y subvenir. Puis, craignant qu'on ne reprît contre son amendement les raisons qui avaient conduit la Chambre à faire profiter les maîtres répétiteurs de toute la France des 30,000 francs qui venaient être réclamés pour les répétiteurs de Paris, l'honorable député en a modifié le sens, et il a demandé que les 20,000 francs qu'il proposait d'inscrire au budget fussent appliqués à la péréquation des traitements, sans distinction d'aucune catégorie de professeurs.

M. Charles Dupuy, rapporteur du budget, a combattu l'amendement; il a montré que les professeurs des classes élémentaires avaient vu leurs traitements s'élever, entre l'année 1869 et l'année 1891, de 56 o/o. Il a protesté au nom des autres catégories de professeurs, contre l'attribution exclusive que M. Jullien faisait aux professeurs élémentaires du rôle d'éducateurs qui appartient à tous les professeurs sans exception. Enfin il a affirmé que les crédits votés et les engagements pris par la Chambre permettraient d'effectuer en quatre ans la péréquation et d'appliquer intégralement le décret de 1887. La Chambre, malgré l'insistance de M. Jullien, a repoussé, au scrutin public, l'amendement qui lui était présenté.

On doit remercier M. Jullien de la sympathie qu'il a témoignée aux professeurs élémentaires, et dans leurs personnes à l'Université tout entière; nous eussions vu avec plaisir augmenter le traitement de maîtres si utiles à nos lycées, comme nous verrions avec satisfaction, nous l'avons déjà dit, élever le traitement d'une catégorie quelconque de fonctionnaires. On ne fait guère fortune dans l'Université, et le moindre grain de mil ne saurait y être dédaigné. Nous sommes cependant heureux que M. Charles Dupuy ait remis les choses au point et rendu justice à tout le monde. Aucune catégorie de professeurs n'a le droit, dans l'Université, de s'attribuer plus qu'une autre une part exclusive dans l'éducation. Élever la jeunesse, tel est notre rôle à tous. Depuis le maître qui apprend à lire jusqu'au professeur de philosophie, depuis le répétiteur jusqu'au proviseur, nous avons tous même tâche; si les moyens varient, le but est commun. On nous dit que les familles ont plus de rapports avec les professeurs élémentaires qu'avec les autres. Où a-t-on pris

cela? Les familles qui s'intéressent comme, elles le doivent aux progrès de leurs enfants, tiennent à se mettre en rapport avec tous les professeurs, et elles ont raison ; celles qui ne s'y intéressent pas, ne s'occupent pas plus du professeur de huitième, que du professeur de rhétorique. Ce sont là des arguments à laisser de côté.

Quant au fond même de la question, l'augmentation demandée par M. Jullien, nous ne pourrions que répéter ce que nous avons déjà dit il y a quinze jours à propos de l'amendement de M. Jacques. C'est toujours, en somme, la question non résolue des traitements proportionnels à l'importance des résidences qui revient en discussion. A notre avis, c'est une mauvaise méthode que de la présenter, à bâtons rompus, au hasard des sympathies individuelles, à propos de telle ou telle catégorie de fonctionnaires. Pense-t-on que les traitements doivent être uniformes, sans distinction de résidence, ou variables suivant les résidences ? Voilà ce qu'il faut savoir, et c'est ainsi qu'il faut poser la question. Autrement, il est évident que l'administration aura toujours raison devant la Chambre quand elle repoussera des augmentations ne s'appliquant qu'à une partie du personnel; elle opposera l'intérêt général, la nécessité d'étendre à tous une mesure favorable, l'impossibilité matérielle de le faire, et les plus ardents défenseurs des augumentations viendront échouer contre des raisons dont il est impossible de méconnaître la solidité. Il y a donc lieu, non pas à des solutions partielles, mais à une étude générale, dont le résultat serait d'améliorer les traitements, non pas certains d'entre eux seulement, mais tous; car après tout, si l'on y veut regarder, ce ne sont peut-être pas ceux qui crient le plus fort qui ont le plus de raisons de se plaindre.

Tout autre était le point de vue auquel se plaçait M. le député Raiberti en demandant le classement des maîtres primaires. On sait que la Commission du budget avait inscrit dans son projet un crédit de 6000 francs pour le classement de ces maîtres; M. Raiberti proposait de porter le crédit à 20,000 francs, mais ce qu'il voulait avant tout, c'était l'assurance que le classement serait fait.

M. Raiberti a exposé très nettement la situation, et M. Charles Dupuy n'a fait aucune difficulté d'admettre la force de ses raisons. Actuellement la situation de maître primaire dans les lycées n'existe qu'en fait; elle n'existe pas en droit. Les maîtres primaires n'appartiennent plus à l'enseignement primaire, dont ils sont sortis, et ils ne peuvent avoir place dans l'enseignement secondaire, puisqu'ils ne possèdent aucun de ses grades; leur avancement n'est régi par au-

cune règle, le règlement de leurs pensions de retraite donne lieu à des difficultés qu'explique la fausseté de leur situation. Or les maîtres primaires rendent de grands services; ils préparent le recrutement de la division élémentaire de nos lycées; ils habituent les familles à venir chez nous; c'est souvent parmi eux que se recrutent nos professeurs élémentaires : il faut que leur position s'assure et qu'ils sachent quel avenir leur est réservé. Tout le monde est d'accord sur ce point.

Mais que coûtera ce classement ? personne n'en sait rien. Sera-ce 6,000 francs ou 20,000 francs, ou 10,000 francs ? il est impossible de le dire. Ce qui importe et ce à quoi M. Raiberti tenait, c'était qu'on lui assurât que le classement se ferait et que la loi de finances y obligerait l'administration. Le rapporteur en a pris sans aucune peine l'engagement, puisque aussi bien il avait, dans son rapport, pris l'initiative de cette mesure.

Maintenant, comment se fera le classement ? Nous n'avons pas de renseignements précis à cet égard, mais nous n'avons pas non plus, comme semblent le croire quelques-uns, de raisons de suspecter à priori les intentions de l'administration au sujet des maîtres primaires. Nous croyons que le classement se fera d'après des principes équitables, où il sera tenu compte et de l'origine des foncionnaires dont il s'agit, et de l'intérêt de l'Université.

Il importe que les maîtres primaries, détachés dans l'enseignement secondaire, y trouvent au moins des avantages égaux à ceux dont ils auraient joui s'ils étaient restés dans l'enseignement primaire. Il n'y a pour eux aucun profit, surtout au point de vue de la retraite, à être considérés comme fonctionnaires de l'enseignement secondaire. Il faut qu'ils puissent, s'ils le veulent, rentrer dans l'enseignement primaire, sans perdre le bénéfice des services qu'ils auront rendus. Ces trois principes nous paraissent de nature à sauvegarder et l'intérêt et la dignité de ces fonctionnaires. D'autre part, il est de l'intérêt de l'enseignement secondaire de recruter ses maîtres primaires parmi les meilleurs instituteurs : il faut donc qu'il leur présente des avantages particuliers dont ils ne jouiraient pas dans l'enseignement primaire.

Si l'on s'inspire de ces idées, et nous ne voyons pas pourquoi elles ne prévaudraient point, on créera rapidement une catégorie d'excellents maîtres, et, dans bien des cas, on ne fera que rendre justice à des dévouements qui se sont déjà longuement affirmés. La loi de finances fixera le 1er octobre 1892 comme date extrême pour

l'établissement du classement; on peut donc considérer la chose comme acquise.

La discussion du budget est maintenant terminée. Elle a très nettement indiqué qu'en matière de programmes comme en matière de traitements, la Chambre n'était pas disposée à encourager des modifications radicales. Nous ne reviendrons pas sur la morale que nous en avons déjà tirée. Mais nous ne pouvons terminer sans remercier M. Charles Dupuy d'avoir montré, comme il l'avait fait déjà en 1890, et plus fortement encore, avec ses sympathies non douteuses pour l'Université, une fermeté et une franchise que nous estimons plus que des compliments.

JULES GAUTIER.

RAPPORT SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION

DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EN 1891.

SECTION LITTÉRAIRE ET ÉCONOMIQUE

Monsieur le Minstre,

J'ai l'honneur de vous adresser mon rapport sur le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section littéraire et économique) en 1891.

Les concurrents ont été plus nombreux que jamais et les notes données soit à l'écrit, soit à l'oral, ont été plus élevées qu'aux trois concours précédents de 1888, 1889 et 1890.

Sur 133 candidats inscrits, 102 se sont présentés le jour de la première composition, 98 ont traité les cinq compositions écrites, et 23, un peu moins du quart, ont été déclarés admissibles.

Le sujet de la composition française était le commentaire de cette phrase de Montaigne : « Je ne cherche aux livres qu'à m'y donner du plaisir par un honnête amusement; ou, si j'estudie, je n'y cherche que la science qui traite de la connaissance de moi-même et qui m'instruise à bien mourir et à bien vivre. » Les candidats devaient expliquer par là la préférence de Montaigne pour certains genres d'ouvrages et pour certains écrivains. Sur 100 com

positions qui ont été corrigées, 22 ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne (de 10 à 17 1/2); 43 ont été notées de 7 à 9 1/2, et 35 sont au-dessous de la note 7. La dissertation qui est classée la première se distingue non seulement par la précision des connaissances, mais encore par une certaine ampleur d'exposition qui n'exclut point la netteté. La plupart des candidats connaissaient suffisamment les *Essais* de Montaigne; quelques-uns ont montré avec assez de finesse comment ses lectures « l'instruisaient à bien mourir et à bien vivre. » Mais un trop grand nombre se sont écartés du sujet qui leur était proposé : ils ont fait appel à des dissertations sur le septicisme de Montaigne, sur la pédagogie de Montaigne, et ne sont revenus à la question qu'après de longs détours. Nous ne saurions assez répéter aux candidats que, s'ils connaissent mal la question qui leur est posée — et particulièrement ici le chapitre des Livres, — ils ne sauraient faire illusion en dissertant à côté du sujet. Quelques-unes des compositions sont écrites avec sobriété, parfois même avec vigueur; la plupart sont correctes; un certain nombre cependant, lentes et diffuses, ont été relues avec trop peu de soin, et l'expression en est souvent vague ou impropre.

La composition d'histoire est bonne; en effet, 27 candidats, sur 98, dépassent la note moyenne 7 (cote de 0 à 14), 19 l'atteignent, et tous les autres en approchent, puisque 4 candidats seulement tombent à la note 3 et 2 à la note 1. Nous avons donc reçu 46 copies très convenables; les 20 premiers auraient eu certainement une note très élevée à l'agrégation d'histoire; la première, cotée 13 sur 14, aurait été remarquée dans n'importe quel concours. Henri IV qui a rendu tant de services à la France, en a rendu aussi à nos candidats qu'il a heureusement inspirés. Ils avaient à « comparer l'état de la France à l'avènement et à la mort de ce prince. » Ils ont compris qu'au lieu de s'attarder à raconter le règne en détail, il fallait présenter deux vastes tableaux d'ensemble : l'un de la France en 1589, l'autre de la France en 1610. Tous les événements compris entre ces deux dates n'étaient pas à rappeler dans leur ordre chronologique, puisque nous ne demandions pas l'histoire du Béarnais ni celle de la France pendant cette période; mais les principaux, ceux qui ont eu une influence profonde sur l'avenir de notre pays, devaient se retrouver sous la plume des candidats, comme autant de traits destinés à marquer la différence entre la France de Henri III et celle de Henri IV. Pour prendre un exemple, il n'était nullement nécessaire de raconter tous les incidents qui ont amené la fin de la guerre civile ou la fin de la guerre étrangère; mais il était impossible de parler de la pacification religieuse ou de l'expulsion des Espagnols sans nommer l'Édit de Nantes et la paix de Vervins. Nous aurions désiré aussi que tous nos professeurs de collèges ou de lycées connussent et rappelassent, au moins d'un mot, l'œuvre de Henri IV en matière pédagogique. On aura peine à croire que pas une copie n'indique que le Béarnais a rétabli l'ordre dans l'enseignement comme il l'a rétabli dans les finances, dans l'administration, dans la religion, qu'il

a relevé les études, restauré la discipline et rendu, avec le concours des Séguier, des de Harlai, des de Thou et des Molé, l'ordonnance de 1600 qui a sa place dans toute histoire de l'enseignement public et qui méritait d'en trouver une dans une étude un peu complète sur la France intellectuelle en 1610. Cet oubli regrettable n'est pas impardonnable : le constater c'est souligner la valeur des copies auxquelles on ne peut guère reprocher que cette omission, rachetée et au delà par les meilleures qualités, par les mérites d'érudition et d'exposition qui conviennent le mieux à des professeurs.

C'est, en effet, au point de vue professoral que nous nous plaçons toujours pour apprécier la valeur relative des candidats. Étant donné le sujet d'histoire indiqué plus haut, nous nous sommes demandé quel fruit des élèves pouvaient retirer des 98 devoirs que nous avions à juger. Ces devoirs peuvent se ramener à deux types principaux : Devoir touffu, plein de faits et de connaissances, de chiffres et de dates, le tout présenté sans beauconp d'ordre ni de méthode : tel est le premier type. Devoir bien ordonné et disposé, attestant moins de connaissances acquises, mais une intelligence plus pénétrante du sujet : tel est le second type. C'est pour ce dernier, cela va sans dire, que sont nos préférences ; c'est à ce dernier que nous réservons les notes les plus élevées ; et, ce faisant, nous sommes certains de bien marquer la valeur respective de nos candidats au point de vue de l'action du professeur dans sa classe, ce qui est l'essentiel dans un concours destiné à mettre en relief le mérite professionnel. L'intelligence était la première des qualités que Thiers exigeât de l'historien; c'est aussi celle que nous exigeons avant tout du professeur d'histoire.

La composition écrite de géographie portait sur le royaume des Pays-Bas, avec tracé d'une carte. Quelques candidats attardés ne nous ont donné qu'une sèche nomenclature; mais la plupart savent ce que c'est que l'enseignement de la géographie. Beaucoup ont fait une description intéressante et rationnelle du sol : beaucoup ont su donner de l'unité à leur composition en rattachant à l'étude de géographie physique la géographie économique et même, à un certain point de vue, le caractère du peuple hollandais et son rôle historique. Sur 98 copies, 48 ont atteint ou dépassé la moyenne : c'est un résultat excellent.

Le Recteur de l'Académie de Caen, président du Jury,

(*A suivre*). E. Zévort.

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE EN 1892

BIBLIOGRAPHIE

AUTEURS

L'explication des auteurs a une grande importance : c'est la partie du concours où il est le plus facile de faire le départ entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Les auteurs du programme sont cette année en assez petit nombre : on peut donc les traduire *entièrement* et *par écrit*. Le commentaire doit être sobre et porter sur les termes qu'il faut expliquer, sur les idées dont il faut signaler la liaison et l'importance. Il doit avoir plus de précision encore lorsqu'il s'agit des auteurs français ; jamais il ne doit empiéter sur les thèses qui ont pour objet l'exposition, l'explication et l'examen de toutes les idées auxquelles l'auteur a fait place dans son ouvrage.

PLATON. — *Le Théétète.*

Texte. — Édition Hermann (Teubner), vol. I.

Editions à consulter. — Plato, Theætetus, with a revised text and English notes by Lewis Campbell, 2e éd. 1883 ; édition de Deux-Ponts, avec la traduction latine de Ficin et des arguments par Tiedemann, 1781-1787 ; édition de Bekker, avec scolies et commentaires, 1816-1823 ; édition d'Ast, avec une nouvelle traduction latine, 1819-1832 ; édition de Schneider et Hirschig (Didot), avec traduction latine et index de Hunziker, 1846-1873 ; édition de Stallbaum, avec notes, commentaires et prolégomènes, 1850-1867.

Traductions latines de Ficin, d'Ast, de Hirschig ; *allemandes* de Schleiermacher, de Müller, de Kirchmann (Philosophische Bibliotek) ; *francaises* de Leibnitz (Foucher de Careil, Nouvelles lettres et opuscules inédits de Leibnitz) ; *anglaise* de B. Jowet (5 vol. with analyses and introductions, Oxford, 1871); *italienne* de Bonghi. — Ast, Lexicon Platonicum, 3 vol.

Interprétation. — Le Protagoras, le Sophiste, le Cratyle, le Phédon, la République, le Ménon, l'Apologie, l'Euthydème, le Philèbe, le Gorgias. — Ritter Const., Untersuchungen über Plato, Suttgart, 1888 ; Schirlitz, Beiträge zur Erklärung des Platon-Dialoge Gorgias und Theætet, Neustettin, 1888 (155D, 157B, 167B, 169A, 171A,

182D, 186A, 199A, 210D). Zeller, die Abfassungszeit des platonischen Theætet (Archiv für Geschichte der Phie IV H. 2); Susemihl, zu Plato' Theaitetos, 155B, 182 B, 192A-D, 195A (Philologus XLVI, s375-378), Archer-Hind, on Theaet. 158 E — 160 A (Journal of Philology XXXIX.) — Cf. *Thèses*.

ARISTOTE. — *Métaphysique*, livre *XII*.

Texte. — Édition Ed. Schwegler, mit deutscher Uebersetzung Tüb. 1847-48; H. Bonitz, Bonn., 1848-49; W. Christ (Teubner), 1886. (Cette dernière édition a servi déjà à l'agrégation.)

Éditions à consulter. — Édition de l'Académie de Berlin, Bekker, Brandis, Rose et Bonitz, avec notes, scolies, traduction latine et index, 1831-1870. Dans le dernier volume se trouve le commentaire de Syrianus sur la Métaphysique; Édition de Dübner, Bussemaker, Heitz (Didot), 1848-1874, avec traduction latine et index.

Authenticité. — Ravaisson, Essai sur la métaphysique, 1837-1841; Michelet, Examen critique de l'ouvrage intitulé Métaphysique, ouvrage couronné par l'Académie des sciences morales et politiques, Paris, 1836 (ingénieuse construction d'après les doctrines hégéliennes); la Métaphysique d'Aristote, traduite en français pour la première fois, accompagnée d'une introduction, d'éclaircissements historiques et critiques et de notes philologiques, par A. Pierron et Ch. Zévort, Paris, 1840; B. Saint-Hilaire, Métaphysique d'Aristote traduite en français avec des notes perpétuelles, Paris, 1879; Natorp, Thema und Disposition der aristotelischen Metaphysik, Philosophische Monatshefte XXIV, p. 37 à 65, 540 à 574 (recherche faite avec soin et pénétration, selon Eduard Zeller); Zeller, Archiv für Geschichte der Philosophie, Bd II, H. 2 (analyse des articles de Natorp et examen de l'édition de Christ).

Traductions latines des éditions de Berlin et de Paris; *allemandes* de Schwegler, de la collection Kirchmann, de Bonitz; *françaises* de Cousin (livre XII), de Pierron et Zévort, de B. Saint-Hilaire.

Interprétation. — La Métaphysique (les treize autres livres), la Physique, les Morales, le Traité du Ciel, etc.; Scholia græca in Arist. Metaphysica, éd. Chr. A. Brandis, Berlin, 1837; Alexandri Aphrodisiensis commentarios in libros Metaphys. rec. Bonitz, Berlin, 1842; J. Freudenthal et Fränkel, Die durch Averroes erhaltenen Fragmente Alexanders zu Metaphysik des Aristoteles, Berlin, 1885 (important pour le douzième livre); Gustav Eudriss, Albertus Magnus als Interpret der aristotelischen Metaphysik, München, 1886; S. Thomas, in XII libros Metaphysicorum (l'édition Fretté, Paris 1875, vol. 25 contient la *versio antiqua* et la *versio recens*); textes, éditions et traductions cités plus haut. — Cf. *Thèses*.

LUCRÈCE. — *De Natura rerum*, livre III.

Texte. — Édition Bernays (Teubner).

Éditions à consulter. — Lachmann, Munro, Bockemüller.

*

Traductions françaises de Patin, de Crouslé, d'Ernest Lavigne; *allemande* de Brieger, Posen, 1866.

Interprétation. — Lucrèce, liv. I, II, IV, V, VI ; Diogène Laërce, livre X; Gassendi, Opera (pour des indications plus précises voir notre thèse latine sur les dieux d'Epicure); Herculanensium voluminum quæ supersunt, tome II, 1809 ; tome X, 1850 ; collectio altera, tome XI; Petersen, Phædri Epicurei, vulgo Anonymi Herculanensis, de Natura deorum fragmentum, Hamburgi, 1833 ; Gomperz, Herculanische Studien, p. II, 1866, Philodemi περὶ εὐσεβείας ; Diels, Doxographi græci, 1879 ; Cicéron, de Finibus, de Natura deorum, de Fato ; Reisacker, Quæstiones Lucretianæ ; J. Woltjer, Lucretii philosophia cum fontibus comparata, Groningæ, 1877 ; C. Martha, le Poème de Lucrèce ; Postgate, Lucretiana (*Journal of Philology*, n° 31) ; H. Usener, Epicurea, Leipzig Teubner, 1887. (Sur quelques travaux récents concernant Lucrèce et l'épicuréisme, cf. Ludwig Stein et Paul Wendland, Archiv für Geschichte der Philosophie, IV, 4). Cf. *Thèses.*

Cicéron. — *De Fato*

Texte. — Edition Kaiser et Baiter (Tauchnitz, vol, VII).

Édition à consulter. — Orelli.

Traductions francaises de V. Le Clerc, de Nisard.

Interprétation. — Cicéron, de Natura deorum, de Divinatione, Académiques, de Finibus ; Diogène Laërce (Zénon, Cléanthe, Chrysippe) ; Aulu-Gelle, Nuits attiques, VI, 2 ; Macrobe, Saturn. VII, 16 ; Plutarque et Sextus Empiricus (index) ; Stobée, Eclogæ (Heine a réuni les passages qui ont rapport à la philosophie stoïcienne, Hirschberg, 1869) ; Alexandre d'Aphrodise, de Fato, éd. Orelli, 1824 ; Nourrisson, de la Liberté et du Hasard, essai sur Alexandre d'Aphrodise, suivi du traité du Destin, (traduction française), 1870 ; Diels, Doxographi græci ; Usener, Epicurea ; H. Merguet, Lexikon zu den Schriften Ciceros mit Angabe sämmtlicher Stellen, 2. Theil, Lexikon zu den philosophischen Schriften, Iena, 1891. Cf. *Thèses.*

Bacon. — *Novum Organum, livre I.*

Édition. — Bouillet, œuvres complètes, vol. II.

Édition à consulter. — Thomas Fowler, Bacon's Novum Organum edited with introduction, notes etc. 1 vol. in-8° xvi, 619 pages, Oxford, 1878 (cf. Marion, *Rev. ph.*, XI, 91).

Traductions françaises d'A. Lasalle, avec des notes critiques, historiques et littéraires (œuvres complètes de Bacon, 1800 à 1803). — Lasalle a souvent de parti pris modifié ou tronqué le texte ; de Lorquet (Hachette) ; *anglaise* de P. Schaw, 1733 ; *allemandes* de Bartholdy Berlin, 1793 ; de Kirchmann (Ph. Bibliothek).

Interprétation. — Bacon, Novum Organum, liv. II, l'Instauratio magna, dans son ensemble. (Pour les détails voir Bouillet, dontl 'édi-

tion mentionne tous les renvois désirables à qui veut comprendre le texte.) — Il serait utile d'ailleurs, pour replacer Bacon dans son milieu, de se rappeler qu'il emprunte aux scolatiques, non seulement des formules, mais des idées et des théories. L'étude de Bacon doit donc, de toute nécessité, suivre celle de la philosophie scolatique. C'est ce que semblent au reste avoir indiqué les membres du jury en plaçant Bacon parmi les auteurs latins. — Cf. *Thèses*.

AUTEURS MODERNES

MALEBRANCHE. — *Entretiens sur la métaphysique.*

Texte. — Édition J. Simon (Charpentier), vol. I.

Éditions à consulter. — Édition de 1696 ou de 1703. On y trouve une préface et trois Entretiens sur la mort, qui ne figurent pas dans les autres éditions.

Interprétation. — Malebranche, Recherche de la vérité, Conversations métaphysiques et chrétiennes, Traité de la nature et de la grâce, Traité de l'amour de Dieu, Entretien d'un philosophe chrétien avec un philosophe chinois sur l'existence et la nature de Dieu, Traité de Morale ; Descartes, Méditations ; Régis, Métaphysique ; Bayle, Dict. (table) ; Leibnitz, Essais de Théodicée ; Arnauld, des vraies et des fausses Idées. — Cf. *Thèses*.

KANT. — *Prolégomènes à toute métaphysique future.*

Texte. — Benno Erdmann, Immanuel Kant's Prolegomena zu einer jeden künftigen Mètaphysik, Leipzig, 1878 (importante introduction) ; Karl Schulz, J. Kant's Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, Leipzig, Reclam, 1888 ; Kirchmann (Philosophische Bibliothek).

Édition à consulter. — Kant's sämmtliche Werke in chronolog. Reichenfolge, hrsg. von G. Hartenstein, 8 vol. Leipzig, 1867-1869.

Traductions françaises de Tissot (Alcan) ; une autre traduction a paru récemment chez Hachette, faite par des élèves de l'Ecole normale ; *latine* de Born (J. Kantii Opera ad philosophiam criticam, Leipzig, 1797).

Interprétation. — Kant, Critique de la Raison pure, de la Raison pratique, du Jugement ; Kirchmann, Erläuterungen zu Kant's Prolegomena ; Revue philosophique VII, 208 ; VIII, 325, etc. (cf. Table générale des matières par Bélugoux). A Benno Erdmann, qui croit à une double rédaction des Prolégomènes, comparer Arnoldt, Kant's Prolegomena nicht doppelt redigirt, Widerlegung der Benno Erdmann'schen Hypothese, Berlin, 1879. — Cf. *Thèses*.

AUGUSTE COMTE. — *Philosophie sociale, XLVIIe et XLVIIIe leçons du Cours de philosophie positive.*

Texte. — Cours de Philosophie positive, 4e édition, augmentée de la préface d'un disciple (Littré) et d'une étude sur les progrès du positivisme, Paris, 1877. (L'édition est épuisée, et il serait à souhaiter qu'on rééditât tout au moins le texte qui est inscrit au concours d'agrégation.)

Interprétation. — A. Comte, Cours de Philosophie positive (en son entier), Principes de Philosophie positive, Système de Philosophie positive; Jules Rig, Résumé de la Philosophie positive, 2 vol. Paris, 1880. — Cf. *Thèses.*

(*A suivre.*) F. PICAVET.

DISCUSSION DU BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE A LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

Séance du mardi 10 *novembre* 1891.

M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Je n'ai jamais formulé.

M. JOSEPH REINACH. Vous, non, monsieur le ministre.

Il faut donc à la jeunesse quelques années d'études désintéressées, et c'est là précisément, pour qui ne voit dans l'éducation que la préparation de l'esprit public, le premier, l'incomparable avantage des humanités. Mais ces études désintéressées, en ce sens que leur profit n'apparaît pas tout de suite comme celui d'une obligation de chemins de fer ou d'un coupon de rente, ces études sont-elles inutiles, alors même qu'elles ne devraient pas continuer à faire l'objet de toute la vie ?

Je n'insisterai pas sur l'utilité qui peut exister à savoir le latin pour bien connaître le français ; cette utilité est réelle, puisque le français, sauf un minime alliage celtique et germanique sans grande importance, est sorti tout entier du latin, que la plupart des mots dont nous nous servons ont leur origine en latin, que chercher à expliquer la grammaire française sans le secours du latin, c'est proprement errer dans les ténèbres, que, si la langue française enfin n'a point le contre-poids solide du latin, elle se déformera au contact de l'allemand et de l'anglais, dont je ne dirai certes pas que ce ne sont point des langues claires, mais dont je dirai, avec M. Michel Bréal, que le français, quand il les imite, cesse d'être clair.

Mais, quelque valeur qu'il ait, cet argument, s'il était le seul, ne suffirait pas pour conserver à l'étude des humanités la large place où je voudrais les voir ; le véritable argument, messieurs, celui qu'il est interdit d'abandonner, c'est la valeur éducatrice de l'enseignement gréco-latin, valeur qui n'est possédée au même degré par celui d'aucune autre littérature au monde, pas même par celui de la littérature fran-

çaise, qui cependant s'en approche le plus et précisément parce que notre littérature est la fille de la Grèce antique et de l'Italie romaine. (*Très bien ! très bien !*)

Je crois être de ceux, messieurs, qui admirent le plus les humanités modernes de l'Allemagne et de l'Angleterre ; je les admire beaucoup, et même je les connais. Mais, quelque magnifique et puissante qu'ait été, à la fin du siècle dernier et au début de celui-ci, l'explosion du génie de l'Allemagne, quelque riche que soit la littérature anglaise depuis quatre siècles, ces littératures ne sont pas universellement intelligibles ; elles sont essentiellement particularistes, et cela précisément les rend impropres à l'éducation des jeunes gens et surtout des Néo-Latins que nous sommes, car vous ne contesterez pas à notre civilisation la gloire d'être le prolongement, la continuation historique de la civilisation gréco-latine.

Chez les Latins, au contraire, et chez les Grecs, rien de local, rien de très particulier, presque rien d'individuel. Dans une langue très générale ils expriment les sentiments généraux de l'humanité. Ils sont cosmopolites, de tous les temps comme de tous les lieux. Ils sont laïques, selon une judicieuse et profonde remarque de M. Brunetières. Pour comprendre Sophocle et Virgile, il suffit d'être homme. Pour bien pénétrer Shakespeare ou Gœthe, dont les textes sont au moins aussi difficiles, il faut se mettre, si je puis dire, dans la peau d'un Anglais ou d'un Allemand. Quelque superbes que soient ces génies, ils n'appartiennent pas au fonds commun de l'humanité.

Ainsi, en dépit de la distance des siècles, nous sommes plus près de Rome et d'Athènes que du moyen âge, par exemple. Sophocle et Virgile sont de la même famille que Racine et Corneille ; ce sont des ancêtre. Dans l'humanité néo-latine nous sommes chez nous. Mais Shakespeare et Gœthe restent toujours des étrangers. Dès que nous passons le Rhin ou les Alpes, nous entrons dans l'inconnu ; leurs dieux ne sont plus nos dieux. (*Applaudissements.*)

Et que sera-ce le jour où, sous prétexte de modernisme, on ajoutera aux littératures anglo-saxonnes la littérature slave et la littérature scandinave, Ibsen et Dostoïevski ?

Mais ces denx raisons, l'une qui est générale et qui est vraie de tous les peuples, l'autre plus particulière à un peuple néo-latin comme le nôtre, ne sont pas les seules. En voici une autre qui n'est pas moins puissante : dans leur grand ensemble, ces littératures latine et grecque, qui sont la joie fortifiante de l'âge mûr et les délices consolantes de la vieillesse, sont, en même temps, de toutes les littératures humaines, les plus accessibles à l'esprit de l'enfant. Cela est merveilleux, mais c'est ainsi, et il n'est d'ailleurs point impossible d'expliquer ce phénomène. (*Très bien ! très bien !*)

D'abord, parce que ces littératures sont claires et limipides comme l'air même où elles sont écloses, au bord des mers éternellement bleues et sous un ciel tout de lumière, tandis que les littératures anglo-saxonnes sont sombres, touffues, opaques, pareilles aux grandes forêts qui couvraient jadis le sol de la Germanie, où le soleil pénétrait à peine. Mais surtout parce qu'elles sont jeunes, plus près des lieux comme dit le poète, plus voisines de la nature, qu'elles ne sentent jamais l'effort et que, dans leur immortelle jeunesse, elles se meuvent toujours librement.

Au contraire, les littératures modernes ont sur elles le poids de vingt siècles. De là, non moins que de leur caractère passionnel, la difficulté

extrême de choisir, surtout parmi leurs chefs-d'œuvre, des textes pour les écoles. Vieilles et compliquées, elles s'adressent à l'homme fait qui a vécu, qui a aimé, qui a souffert et, quand il faut qu'elles parlent à l'enfant, il faut qu'elles fassent un effort sur elles-mêmes, et l'on n'entend plus qu'un bégayement. (*Très bien ! très bien !*)

A vos élèves de cinquième et de quatrième, dans l'enseignement classique, vous donnez Virgile, Homère, Tite-Live, des maîtres. Quels auteurs allemands pouvez-vous donner aux élèves des mêmes classes, dans l'enseignement parallèle moderne? Vous n'osez pas leur donner Gœthe, et vous avez bien raison : ils n'en comprendraient pas dix lignes. Pour trouver des textes qui soient à leur portée, vous avez beau faire, il vous faut descendre à des littérateurs de deuxième ou de troisième ordre, des Grimm et des Bénédic. Vous finissez cependant par éprouver quelque confusion de cette déchéance, vous essayez de leur donner Schiller, mais c'est alors surtout que vous justifiez ma thèse.

Je lis, en effet, sur votre programme de quatrième, de Schiller, le *Neveu pris pour l'oncle*. Je possède assez bien l'œuvre de Schiller ; j'ai éprouvé cependant quelque confusion quand j'ai lu cette mention sur votre programme, et je ne demanderai certainement pas à M. le ministre de l'instruction publique quelle est cette pièce de Schiller qu'il a jugée digne d'inscrire à cette place d'honneur. (*Rires.*)

J'ai donc cherché et j'ai fini par trouver que cette pièce était la traduction allemande d'un vaudeville de Picard, du Picard de la « Petite Ville ». Ainsi, quand vous voulez mettre Schiller entre les mains des enfants de quatorze à quinze ans, vous êtes obligé de leur donner la traduction allemande d'un médiocre vaudeville que vous n'inscrivez jamais sur les programmes de la littérature française. (*Applaudissements sur un grand nombre de bancs.*)

Un membre à droite. Très vrai et plein d'esprit!

M. Cunéo d'Ornano. Vous ne pourriez pas faire lire aux enfants tout Virgile!

M. Joseph Reinach. Pour échapper aux Bénédic, aux Edgeworth et aux révérends Cox et autres, voilà donc où il vous faut descendre, à moins que, par une contradiction encore plus extraordinaire avec vos prémisses, après avoir épuisé tout le bric-à-brac de ces littérateurs de deuxième et de troisième ordre, les seuls cependant, parmi les modernes, qui soient à la portée de vos élèves, vous ne vous résigniez à inscrire sur vos programmes la traduction allemande de l'*Iliade* par Voss et la traduction anglaise de l'*Enéide* par Dryden.

Je vous affirme que Dryden n'est pas plus facile que Virgile et que l'*Iliade* de Voss est presque aussi difficile à comprendre que le texte original; — il y a même les contre-sens en plus, ce qui augmente toujours la difficulté. (*Rires approbatifs.*)

Mais enfin, c'était bien la peine de chasser de votre enseignement moderne, avec tant d'ignominie, ces Latins et ces Grecs, pour les y réinstaller vous-même, point, hélas! dans leur splendeur naturelle, mais traduits et défigurés! (*Très bien !*)

Mais les Latins et les Grecs ne sont pas seulement les souverains éducateurs du beau, ils sont aussi les souverains éducateurs de la vertu. Les vérités morales ont trouvé, il y a des siècles, une expression définitive qui dispense d'y revenir. On l'a dit avec raison : tous ces lieux communs de la sagesse antique sur la sainteté des devoirs, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'obligation de rap-

porter notre conduite au bien public, tout cet arrière-plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes, tout simplement parce qu'il est chez les anciens, gravé sur le marbre et sur le bronze, et que les modernes ont jugé avec raison qu'ils n'avaient pas à redire ce qui avait été dit d'une façon définitive avant eux.

Il en est de ces vertus, de ces beautés morales, comme des beautés de la nature. Lorsqu'elles ont été chantées par certains poètes, les autres n'osent plus en parler, parce qu'ils ne veulent pas dire moins bien ce que d'autres ont dit mieux avant eux. (*Marque d'assentiment.*)

Mais ce n'est pas tout, et je dirai encore que les anciens sont surtout les éducateurs de ces vertus civiques qui, nulle part, ne sont plus nécessaires ni plus indispensables que dans une démocratie, dans une République. (*Très bien! très bien!*)

Qu'un tyran chasse de l'enseignement Plutarque, Tacite et Tite-Live, cela se comprend, il est logique, ce sont des ennemis personnels (*Sourires approbatifs*); mais, quoi! monsieur le ministre, c'est vous, un républicain, qui achevez la proscription de ces manuels incomparables de civisme et d'honneur qui s'appellent le *de Viris*, le *Selectæ* et le *Conciones!* (*Très bien! très bien!*)

Ah! j'entends bien : vous n'avez fait que continuer ce qu'on avait commencé avant vous. Pour détruire l'enseignement du latin, vous n'avez fait que succéder à d'autres grands maîtres de l'Université, comme autrefois les Gépides aux Hérules pour la destruction de l'empire romain lui-même. *Mouvements divres.*) Non, certes, cette responsabilité ne vous incombe pas tout entière; mais enfin, je dois bien constater que la proscription est aujourd'hui complète.

Comment! vous aviez là des livres où, tout en apprenant cette belle langue latine qui est la logique même, dont l'étude donne déjà à l'esprit tant de force, de rectitude et de précision, se formaient des âmes vertueuses et républicaines. Et vous les remplacez par quoi, ces livres? Le *de Viris*, cette galerie des héros, vous l'avez remplacé dans votre classe de quatrième de l'enseignement anglais par le *Chien des Flandres* de Ouida. Et en première, le *Conciones*, — ce *Conciones* dont on a dit qu'il était l'Evangile des peuples libres, — par *Soll und Haben*, « *Doit et avoir* », de Freytag!

En résumé, si vous regardez à l'utilité immédiate, le latin n'est pas plus utile à l'avocat, qui plaide en français, qu'à l'industriel et au médecin, qui ne rédige plus ses ordonnances en latin, qu'au commerçant. Et dès lors, pourquoi exiger des futurs avocats ou des futurs médecins l'étude du latin?

Mais je crois avoir montré, trop longuement sans doute, que la question n'est pas là, qu'elle est tout entière dans la nécessité d'une éducation commune, d'une fraternité intellectuelle pour tous, au début de la vie, afin de maintenir le niveau de notre culture nationale.

J'entends bien que, sur cent élèves de l'enseignement classique, il n'y en aura pas dix qui n'auront pas oublié leur latin et leur grec au bout de quelques années. Mais vous savez ce que M. Thiers disait un jour : « Ce n'est rien d'être ministre; le tout, c'est de l'avoir été. » Et je dirai de même : Ce n'est rien de savoir le latin, le tout c'est de l'avoir su. (*Sourires approbatifs.*) Sans doute cette étude retarde, pour la plupart des élèves, le moment où ils aborderont leurs études spéciales,

mais tous y arriveront avec un esprit plus ferme, mieux préparé et plus droit.

Désormais il sera utile de savoir le latin pour l'École polytechnique. On a constaté cependant qu'aujourd'hui, aux examens de cette grande Ecole, les élèves qui ont fait de bonnes études gréco-latines arrivent au premier rang, et vous savez que les Berthelot, les Bertrand et les Pasteur proclament tous, comme, avant eux, les Claude Bernard, les Cuvier et les d'Alembert, l'utilité scientifique qu'ils ont recueillie des études purement littéraires.

Et puis, vraiment, s'il est démontré que l'enseignement des humanités classiques est, par lui-même, supérieur à tous les autres, pensez-vous qu'il soit bien démocratique de le réserver à une élite, comme vous dites, à une aristocratie de mandarins de lettres? Je ne le crois pas, pour ma part; je ne suis pas encore assez réactionnaire pour admettre cette déchéance. Je crois souvent que ces simples bacheliers, qui ont été raillés et dont on pleurera un jour amèrement la disparition, constituent précisément ce milieu intellectuel qui fait encore de la France la nation du monde la plus sensible aux bellss choses, ce milieu qui est aussi indispensable à la création des belles œuvres que la terre cuitlvée elle-même à la production des beaux arbres et des belles plantes. L'apparition des esprits supérieurs ne peut être préparée, en effet, que par l'accumulation de certaines qualités de la race, et par le maintien d'un certain niveau intellectuel et esthétique qui est comme l'air vital du génie. (*Très bien! très bien!*)

Mais certainement oui, et, pour que la France puisse continuer sous la République à être un pays de lettrés, d'artistes et de savants désintéressés, il faut se garder de réduire l'élite à quelques-uns, car, dans de telles conditions, la production ou la sélection des génies ou des simples supériorités deviendrait simplement impossible. (*Très bien! très bien!*)

Messieurs, avant de terminer ces trop longues observations et au risque d'abuser de la patience de la Chambre, il me reste à traiter une dernière question, question infiniment délicate, mais aussi la plus grave de toutes. Je n'ai jamais pensé que la politique de l'autruche, qui cache sa tête sous le sable pour ne point voir le danger qui approche, soit une politique républicaine, et, par conséquent, je ne dois rien cacher de la crise que notre enseignement secondaire traverse depuis plusieurs années et que les récentes réformes menacent encore d'aggraver.

Ah! je sais, monsieur le ministre : vous nous direz tout à l'heure que la crise vous paraît conjurée, et nous pèserons vos raisons. Mais ce qui est certain, c'est que, jusqu'à la dernière rentrée d'octobre, les lycées et collèges, qui avaient vu s'élever leur population de 10,707 unités dans la période décennale de 1876 à 1887, ont au contraire perdu, de 1887 à 1891, 8,188 élèves.

Sans doute la diminution de l'internat s'est ralentie; elle était en 1888 de 997 et en 1889 de 1,490; elle n'a plus été que de 523 et de 285 élèves seulement en 1891. Pour l'externat, il y a une légère augmentation.

Mais, pendant que l'Université, que l'enseignement secondaire perd ainsi, en dix ans, plus de 8,000 élèves, l'enseignement libre en gagne 3,269; si bien qu'à l'heure actuelle — ce sont les chiffres mêmes qui nous ont été donnés par M. Dupuy — sur un total de 174,000 à

175,000 élèves de l'enseignement secondaire, la part de l'Université, c'est-à-dire la part de l'État, est de 48 o/o, tandis que celle des établissements libres est de 52 o/o.

A quelles causes attribuez-vous, monsieur le ministre, cet état de choses ? Vous nous le direz tout à l'heure. Pour moi, elles sont au nombre de deux.

C'est d'abord l'instabilité des programmes scolaires qui ne saurait être comparée qu'à celle des cabinets qui ont précédé l'heureux ministère qui est sur ces bancs (*Rires*) ; en second lieu, l'affaiblissement systématique des études gréco-latines depuis près de vingt ans.

Que l'instabilité des programmes scolaires ne vaille pas mieux que l'autre, celle dont nous paraissons enfin guéris, c'est l'évidence même. A changer ainsi tous les ans de méthode et de système, on fatigue les élèves, on déconcerte les maîtres, on irrite les familles en leur imposant de fastidieuses dépenses—car chaque programme amène son contingent de livres de classes comme chaque nouveau ministre amène son cabinet — et l'on arrive surtout à créer contre l'Université elle-même, qui n'en peut mais, une désastreuse présomption d'incertitude et d'incohérence. (*Très bien ! très bien !*)

Les exercices que l'on proclamait hier indispensables, pourquoi les supprime-t-on aujourd'hui ? Un enseignement qui a si souvent besoin d'être changé n'est-il pas désastreux ?

Aussi bien le doute n'est-il plus permis : je ne le dis qu'avec le plus vif chagrin, mais, si l'on veut porter au mal un remède efficace, il faut avoir le courage de le regarder d'abord bien en face, et il faut reconnaître que l'enseignement classique lui-même a subi dans ses programmes, depuis quelques années, des modifications dont une prompte expérience n'a pas tardé à montrer les graves inconvénients.

Il y a eu deux phases dans notre enseignement secondaire. Pendant la première, celle qui va jusqu'à 1870, j'accorde sans doute que l'enseignement classique donnait une part beaucoup trop large et trop grande aux exercices de pure forme. Je voudrais assurément mettre à part le vers latin, dont Sainte-Beuve disait que, plus que tout autre exercice, il avait contribué à la formation de son goût. (*Mouvements divers.*) Je crois aussi qu'on s'est trop hâté de remplacer la version par la traduction courante ; mais, cela dit, je reconnais d'une façon générale que, dans l'enseignement classique tel qu'il était alors constitué, les exercices de pure forme tenaient une trop large place.

Dans la seconde période, celle qui s'est ouverte après 1870, les erreurs qui ont été commises ont été beaucoup plus graves. Il était de mode, alors, en toute circonstance et en toute espèce de matière, d'imiter l'Allemagne, et nécessairement on l'a imitée souvent mal à propos, sans bien savoir ce qu'on voulait imiter : c'est la période que j'appellerai de l'érudition excessive dans l'enseignement. (*Très bien! très bien ! à gauche.*)

On n'a pas distingué, on ne sait peut-être pas encore distinguer aujourd'hui le savoir qui convient à l'enfant et le savoir qui convient au maître. (*C'est cela !*)

On a remplacé ces vieilles grammaires dans lesquelles nous avons étudié, et qui me paraissent toujours, à moi, des modèles de clarté et de limpidité, par des grammaires savantes, encombrées de digressions interminables sur les préfixes et les suffixes, des grammaires que les maîtres eux-mêmes expliquent à peine. (*Marques d'approbation.*)

Et, en même temps que l'on rendait ainsi l'étude des langues anciennes plus âpre et plus difficile, l'on retardait, par un nouveau contresens, les débuts de l'enseignement du latin et du grec de plusieurs années.

Mais ce n'est pas tout, et l'Université augmente encore le mal de sa propre faute : car, elle-même, sans que l'on sache trop pourquoi, peut-être seulement parce qu'elle est troublée et qu'elle se sent malade, accuse tantôt le relâchement de sa discipline, — ce qui n'est pas exact; tout au plus, pourrait-on accuser une tendance fâcheuse à multiplier les congrès; tantôt l'absence d'éducation à côté de l'instruction dans ses maisons, — ce qui n'est pas plus exact et ce qui le devient de moins en moins par l'amélioration constante de la situation des maîtres répétiteurs.

Dès lors, que font les parents ? Vous le savez, vous ne le savez que trop : ils envoient leurs enfants à la concurrence, aux établissements ecclésiastiques, qui, eux, ne publient jamais à son de trompe leurs scrupules de conscience — et ils ont bien raison, — qui entendent supérieurement l'art de la réclame — et je ne les en blâme point dans ce siècle de la publicité, — qui pratiquent avec une habileté consommée le recrutement, le racolement des bons élèves de l'enseignement primaire, et il faudrait les imiter, — qui surtout se présentent aux familles avec des méthodes stables, fixes, régulières, défectueuses peut-être, mais qui, par leur stabilité même, inspirent, sinon méritent la confiance.

Eh bien, ce mouvement redoutable qui a déjà emporté 8,000 enfants vers les établissements libres, qui ne laisse à nos lycées que la minorité des élèves de l'enseignement secondaire, votre bifurcation ne va-t-elle pas lui donner une nouvelle impulsion ? Votre enseignement moderne recueillera quelques élèves dans l'enseignement primaire supérieur, mais votre enseignement classique continuera fatalement à décliner. (*Marques d'assentiment à gauche.*)

L'accès des grandes écoles militaires et scientifiques ouvert désormais aux nouveaux bacheliers qui n'auront plus besoin de savoir un mot de grec ou de latin, la conviction désormais répandue que l'enseignement moderne est le préféré de l'administration, toutes ces causes s'ajoutant à celles que j'ai déjà signalées, l'instabilité des programmes, le retard des études gréco-latines, le désarroi du corps enseignant, donneront de plus en plus aux parents cette impression que l'enseignement classique qui, quoi qu'on fasse, sera toujours considéré comme supérieur, n'est vraiment bien donné que dans les établissements libres.

« Il n'y a qu'un enseignement classique, celui qui repose sur l'étude des langues anciennes. » Qui parle ainsi, en plein conseil supérieur ? Ce n'est pas un simple homme de lettres, un simple philosophe ; c'est un chimiste, un chimiste républicain et même un peu radical, M. Berthelot ; et le public continue à penser comme lui. Vous ouvrez l'accès de vos grandes écoles scientifiques et militaires aux bacheliers de l'enseignement moderne.

A la même heure, M. Mercadier, directeur des études à l'Ecole polytechnique, dit également en plein conseil supérieur : « Depuis longtemps, la proportion des bacheliers ès lettres entrant à l'Ecole polytechnique est de 47 à 58 o/o sur chaque promotion, dont les neuf dixièmes ont fait leur philosophie ; à la sortie, ils se trouvent dans les cinquante premiers dans la proportion de 60 o/o. »

Et vous vous étonnez que la proportion des polytechniciens et des saint-cyriens qui ont reçu l'enseignement des maisons ecclésiastiques augmente tous les ans ? que la faveur publique, s'éloignant des établissements de l'État...

M. Bigot. La vraie cause, c'est l'absence d'enseignement religieux dans l'Université !

M. Joseph Reinach. M. Bigot me dit : C'est l'absence d'enseignement religieux ! M. Piou, l'autre jour, dans la discussion générale du budget, nous avait fait la même objection. J'ai voulu l'examiner. Or, messieurs, vous savez quelle est la vérité : les aumôniers ont été conservés...

M. Bigot. Tolérés !

M. Freppel. On en a demandé la suppression. (*Exclamations diverses.*)

M. Joseph Reinach. Oui, monseigneur, on l'a demandée à plusieurs reprises à la Commission du budget. J'avais l'honneur d'en faire partie l'an dernier avec vous ; j'ai eu encore l'honneur d'en faire partie cette année, et chaque fois qu'on nous a demandé la supression des aumôniers, une majorité républicaine s'est trouvée pour la repousser.

Vous voyez donc que l'objection ne porte pas. Seulement, puisqu'elle a été faite, il me sera permis, sans doute, de saisir cette occasion pour dire — car il est utile que cela soit dit ici, et de la façon la plus nette, — que l'enseignement de la philosophie, dans nos lycées et dans nos collèges, est donné partout par des maîtres profondément respectueux des croyances intimes ; c'est un simple enseignement philosophique, historique et moral, et il n'a jamais été, d'ailleurs, plus florissant et plus prospère qu'aujourd'hui. J'ai fait assez de constatations attristantes pour avoir le droit de faire celle-là, et j'ajouterai seulement que, si vous avez pu vous plaindre de quelques rares distributions de prix où des personnes étrangères à l'Université s'amusaient à des exercices trop faciles de libre-pensée, l'Université, sans doute, en a souffert, mais il serait profondément injuste de l'en rendre responsable. (*Très bien ! très bien ! sur divers bancs.*)

M. Le Provost de Launay. N'attaquez pas vos collègues !

M. Joseph Reinach. J'ai essayé de vous indiquer, messieurs, les raisons d'un ordre général qui ont contribué à faire émigrer en dix ans plus de huit mille de nos élèves vers les établissements ecclésiastiques, où l'enseignement classique est réputé avoir gardé toute sa force et toute sa saveur ; quelque réserve que je veuille apporter dans cette partie du débat, il faut bien constater cependant que les enfants ne reçoivent pas seulement dans ces maisons l'enseignement classique : ils en reçoivent aussi un autre, et si le péril est grand au point de vue universitaire, il l'est bien plus encore au point de vue politique.

Sans doute l'enfant n'est pas uniquement ce que le fait l'école, car des courants contraires à ceux mêmes de l'enseignement qui lui est donné pénètrent jusque dans la classe ; l'enfant les rencontrera en tout cas au sortir du collège, et l'on a souvent rappelé que les plus hardis philosophes du dix-septième siècle et les plus audacieux libres-penseurs du dix-huitième siècle ont eu des jésuites pour maîtres. Mais enfin, si vous voulez bien m'accorder que les Pascal et les Voltaire sont des exceptions et que toutes les intelligences n'ont pas tout à fait la même vigueur, la même personnalité et la même force de résistance aux dogmes qu'on leur veut imposer, il n'en reste pas moins ceci, à savoir,

que c'est l'enseignement secondaire qui forme le personnel administratif et politique que chaque génération qui arrive fournit à l'Etat. Or, s'il se trouve déjà que l'Etat ne prépare même pas, à l'heure actuelle, la moitié de ce personnel de l'avenir — 48 o/o seulement ; — que sera-ce demain ?

Ce personnel, pourtant, c'est le cadre naturel de la grande armée du suffrage universel, et vous savez qu'une armée ne vaut que par ses cadres.

Quoi ! la République aurait, depuis vingt ans, multiplié les sacrifices, bravé toutes les calomnies, toutes les injures et toutes les coalitions pour façonner par l'école primaire des générations imbues de l'esprit moderne, pénétrées de l'esprit de la Révolution, et la direction de cette armée passerait de ses mains à celles de ses adversaires ! Quelle revanche terrible se préparerait contre vous, contre la République, contre la Révolution elle-même ! (*Marques d'approbation à gauche et au centre.*)

Oh ! j'entends : notre collègue M. Pochon a trouvé le remède. Pour arrêter les ravages que la concurrence fait dans les rangs de l'Université, M. Pochon voudrait rétablir le certificat d'études, et fermer désormais l'accès de toutes les fonctions de l'Etat à tous ceux qui ne seraient pas pourvus de ce passeport, c'est-à-dire à tous les élèves des établissements libres.

Messieurs, pour le combattre autrement que d'un mot, j'attendrai que ce procédé empirique, que cet aveu d'impuissance se produise au grand jour de la tribune, et je ne veux rappeler aujourd'hui que l'unanimité avec laquelle la presse républicaine, depuis M. Jules Dietz jusqu'à M. Henri Maret, depuis le *Temps* jusqu'à la *Justice*, a repoussé, l'été dernier, le vœu de notre honorable collègue.

Il est possible que, si j'avais été alors de ce monde, j'eusse appuyé autrefois la création du monopole universitaire par Napoléon, et il est certain que j'en aurais combattu la suppression par la réaction de 1850. Mais, étant donné que voilà quarante années que le monopole a été aboli et le certificat d'études enterré, le rétablirai-je aujourd'hui ? J'estime, messieurs, que ce serait faire à l'Université une injure imméritée, car proclamer qu'elle est perdue et ruinée si vous ne lui ramenez pas de force et par la main des gendarmes les brebis qui s'égarent dans les établissements libres, ce serait lui décerner le plus beau brevet d'incapacité que la concurrence la plus jalouse et la plus haineuse ait jamais pu lui souhaiter. (*Très bien ! très bien !*)

Pour moi, mon parti est pris : je considère que la liberté de l'enseignement secondaire, fondée depuis quarante ans, est une liberté sur laquelle il nous est interdit de revenir, et je pense que, pour lutter contre la concurrence, la seule arme qui soit digne de l'Université, c'est de donner un enseignement meilleur que celui de ses rivaux. (*Très bien ! très bien !*) Elle le peut, malgré les crises qu'elle a traversées, et par conséquent elle le doit.

(*La suite au prochain numéro.*)

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 304.11.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 23.

CHRONIQUE

« Je pense que la liberté de l'enseignement est une conquête de « ce temps, de ce siècle, et j'estime que nous finirions mal le siècle « si nous étranglions cette liberté en le finissant..... Il y a autre « chose à faire, il y a à supprimer la loi de 1850. Cette loi est mau- « vaise à peu près dans toutes ses parties. Je ne connais qu'un « point où elle soit tolérable pour une démocratie républicaine, « c'est précisément lorsqu'elle assure la liberté de l'enseignement « et la possibilité de la concurrence. Pour tout le reste, il faut la « supprimer, en arracher les derniers feuillets. » C'est en ces termes que M. Charles Dupuy, lors de la discussion du budget dont il était rapporteur, a résumé son sentiment à l'égard d'une loi qui, sous les apparences de la liberté, fut une loi de privilège. L'enseignement primaire et l'enseignement supérieur en sont aujourd'hui affranchis ; l'enseignement secondaire seul en supporte encore les effets : entrons dans quelques détails.

Le titre III de la loi du 15 mars 1850 établit (art. 60) que tout Français, âgé de vingt-cinq ans et n'ayant encouru aucune des condamnations qui entraînent la privation du droit d'enseigner, peut former un établissement d'instruction secondaire, sous la condition d'en faire la déclaration au recteur de l'Académie dans laquelle il

compte s'établir (art. 27) et de déposer entre ses mains 1° un certificat constatant qu'il a rempli pendant cinq ans au moins les fonctions de professeur ou de surveillant dans un établissement d'instruction secondaire public ou libre; 2° soit le diplôme de bachelier, soit un brevet de capacité délivré par un jury spécial; 3° le plan du local et l'indication de l'objet de l'enseignement. — Les paragraphes 3 et 4 de l'art. 66 édictent que « les ministres des différents « cultes reconnus peuvent donner l'instruction secondaire à quatre « jeunes gens au plus, destinés aux écoles ecclésiastiques, *sans être* « *soumis aux prescriptions de la présente loi*, à la condition d'en « faire la déclaration au recteur. Le Conseil académique veille à ce « que ce nombre ne soit pas dépassé. »

L'article 63 supprime le certificat d'études qui était précédemment exigé des candidats au baccalauréat et laisse aux candidats le droit de choisir la Faculté devant laquelle ils se présenteront.

En résumé, la loi du 15 mars 1850 reconnaissait explicitement à tout père de famille le droit de diriger comme il l'entendrait les études de ses enfants, puisque chacun pouvait affronter les épreuves du baccalauréat, sans être obligé de fournir d'autres attestations de ses études que celles qui ressortent de l'examen même. S'il est possible de discuter l'opportunité de cette mesure au point de vue du bien même des études, et s'il est certain qu'elle a contribué à faire du baccalauréat un examen de hasard où la chance a eu souvent plus de part que le savoir, on ne saurait cependant la regretter. Elle était inspirée par un généreux libéralisme et elle n'eût établi entre les établissements universitaires et les établissements libres qu'une légitime concurrence, si d'autres prescriptions ne fussent venues l'aggraver.

Réduire au diplôme de bachelier les titres nécessaires pour diriger une école secondaire, se contenter d'imposer ce diplôme au chef de l'établissement, c'était en effet déjà donner d'extraordinaires facilités à l'enseignement ecclésiastique. Permettre aux ministres des différents cultes d'élever chez eux quatre enfants, destinés aux écoles ecclésiastiques, et cela sans être soumis à aucune condition de grade, avec l'obligation bien légère d'en donner avis au Recteur, et la surveillance purement idéale du Conseil académique, c'était assurer aux établissements ecclésiastiques un recrutement facile et intéresser tout le clergé à leur prospérité. — Comme d'autre part les inspecteurs de l'Université, représentants de l'Etat, ne pouvaient exercer sur les institutions libres qu'un contrôle relatif à l'hygiène des locaux, à la

moralité et à la constitutionnalité de l'enseignement, et que, dans l'espèce, la loi ni les règlements ne définissaient en détail les formes de ce contrôle, il résultait que la loi de 1850 donnait d'abord aux établissements ecclésiastiques la liberté; par surcroît elle leur garantissait des collaborateurs actifs et constituait ainsi pour eux un incontestable privilège. Elle complétait son œuvre par l'influence considérable qu'elle donnait au clergé dans les conseils académiques. C'est ainsi que l'Assemblée nationale avait interprété la constitution de 1848. « L'enseignement est libre », disait cette constitution. « La « liberté de l'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité « et de moralité déterminées par les lois et sous la surveillance de « l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'édu- « cation et d'enseignement sans aucune exception. »

C'est que de 1848 à 1850 il s'était passé bien des événements; on était plus près de l'Empire que de la République, et le sens du mot « liberté » avait changé pour bien des gens.

Il est permis de s'étonner qu'on ait pu qualifier la loi de 1850 de loi de transaction (1); celui de loi de combat et de réaction lui convient beaucoup mieux. La lecture réfléchie, le nom de ceux qui la défendirent, l'énergique résistance des libéraux les plus sincères, les appréciations de la presse du temps, tout le montre.

Il est bon de se reporter à l'époque même où fut discutée cette loi, il ne faut pas oublier que si M. Jules Simon fut en 1847 un de ses parrains, elle ne prit sa forme définitive qu'en 1849 avec M. de Falloux, et qu'elle ne fut votée qu'en 1850 après de nombreuses vicissitudes sous le ministère de M. de Parieu. Un document curieux nous montre quelle était à la fin de 1849, sur les points déjà acquis, l'opinion du parti ecclésiastique. Une coalition formée des adversaires de la loi et de quelques catholiques avait semblé, dans la séance du 7 novembre 1849, compromettre tout ce qui avait été acquis jusqu'alors. Un journal catholique, *l'Ami de la religion*, dans son numéro du 13 novembre (2), après avoir déploré l'alliance de quelques catholiques « avec les ennemis les plus implacables de l'Eglise et de leur foi », marquait ainsi avec une netteté qui ne laisse rien à désirer la portée de la loi :

On a vainement dit, contre tout bon sens, et misérablement répété que la loi de M. de Falloux avait été faite d'accord avec l'Université

(1) Albert Duruy : *L'instruction publique et la démocratie*, p. 39. Hachette, 1886.

(2) Voir *Journal général de l'instruction publique* (20 nov. 1880).

et en sa faveur : c'est contre le monopole universitaire et malgré l'Université qu'a été faite cette loi. Le vote du 7 novembre et la joie des universitaires le proclament plus que jamais. Mais ce qu'il importe qu'on sache, ce qu'une regrettable discrétion avait fait taire jusqu'à présent, c'est que l'opposition profonde, irréconciliable de l'Université au projet de M. de Falloux, date de l'origine et fit explosion au sein même de la première commission.

Toutes les grandes réformes opérées par le projet de loi et qui devaient, avant peu d'années, changer profondément la face de la France en la couvrant d'institutions libres et chrétiennes, ont été, dans la première commission nommée par M. de Falloux, des conquêtes laborieuses. Ce n'est qu'après des mois entiers de luttes ardentes, sans cesse renouvelées, que M. de Montalembert, M. Dupanloup, M. Laurentie, M. Henry de Riancey, M. Cochin, M. de Corcelles, M. Fresneau, M. de Melun et leurs amis, ont successivement obtenu, emporté de vive force :

L'affranchissement des petits séminaires;

L'administration des congrégations religieuses non reconnues par l'État, et des Jésuites expressément nommés : toute la question se personnifia comme d'ordinaire en eux seuls, et fut acceptée et résolue sur eux;

L'abolition du certificat d'études;

L'abolition des grades;

La destruction des écoles normales;

La réforme radicale de l'instruction primaire;

La dislocation profonde et irrémédiable de la hiérarchie universitaire;

La surveillance constitutionnelle pour les petits séminaires, expliquée comme elle l'a été par M. Beugnot, et se bornant pour les institutions libres *à une surveillance d'ordre public;*

La liberté des pensionnats primaires et de l'enseignement charitable;

Enfin, la grande place réservée à NN. SS. les Évêques et au clergé dans les conseils de l'instruction publique.

Nous ne pouvons et nous ne voulons pas dire tous les efforts qu'il a fallu renouveler, pendant quatre mois de luttes journalières, pour faire triompher, par la seule force de la discussion, sur tous ces points fondamentaux, la raison, la justice et la liberté.

Tous les membres de la Commission en ont assurément gardé le souvenir.

Je le sais; les catholiques de l'*Univers* qui, le 7 novembre dernier, sont devenus moins difficiles en fait d'alliance, ont vu, ici, ce que, dans leur langage, ils ont appelé *l'alliance monstrueuse des ministres de Satan*. Et, en cela, chose singulière, ils ont encore été d'accord *avec les ministres de Satan*, qui ont éprouvé et témoigné contre cet appel fait à

tous NN. SS. les Evêques et au clergé, pour le gouvernement de l'instruction publique et pour la protection des institutions libres, la même horreur que les catholiques de l'*Univers*.

Parlons sérieusement, sans équivoque et sans injure envers personne. L'institution des comités départementaux et la place importante que, dans chaque diocèse, NN. SS. les Evêques et le clergé pouvaient y occuper, est la part d'influence profonde, inévitable, décisive qu'ils devaient nécessairement y prendre, dans l'instruction primaire comme dans l'instruction secondaire et dans l'instruction supérieure même.

Voilà, après la liberté conquise pour tous et parfaitement assurée par les réformes que nous venons de rappeler, quel devait être et quel fut en effet le point capital du débat.

Les chefs de l'Université le comprirent pour leur part, mais autrement que l'*Univers*, et il n'y a pas d'efforts qu'ils n'aient faits pour l'emporter ici. La liberté, bien qu'ils ne l'aimassent guère, leur faisait moins peur que l'institution des comités départementaux avec les Evêques présents. Sur ce point, la résistance universitaire fut désespérée : l'Université se sentit blessée au cœur et jeta un cri. Entre ces représentants et nous, la lutte alla jusqu'à la dernière extrémité. Ils ne cédèrent pas, nous leur devons cet hommage : ils furent vaincus !

Plus loin, on montrait la lutte soutenue entre M. Thiers et M. Cousin.

Dès le premier jour où il parla dans la commission de M. de Falloux, M. Thiers n'hésita pas à se déclarer : « *Sur toutes ces questions je suis changé,* nous dit-il, *parce que tout est changé autour de nous.* »

Cette parole si vive et si profonde était vraie et disait tout.

Elle souffrait cependant une exception : M. Cousin n'était pas changé.

Aussi, dès le premier jour et jusqu'à la fin, la lutte de M. Thiers pour l'Eglise contre M. Cousin fut constante. Nul de ceux qui en furent les témoins ne peut l'avoir oublié. Il y eut là souvent un grand spectacle; il y eut là souvent, entre ces deux hommes, dans la vive familiarité de ces solennelles discussions, des scènes inattendues, involontaires, d'une émotion, d'une force imprévue, et qui demeureront un souvenir ineffaçable pour tous.

Et toujours M. Cousin défendait l'Université à outrance, et reprochait à M. Thiers de ne plus la défendre, de la livrer au clergé, lorsque M. Thiers ne voulait, en réalité, qu'une chose : sauver la société à l'aide de l'Église.

Dans ces graves débats, dans ces grandes luttes, il se rencontra des jours et des heures où, nous ne craignons pas de le dire, Dieu se fit profondément sentir. Les hommes eux-mêmes agissaient sous sa main sans le savoir; le bien et le mal se trouvèrent souvent en face dans toute l'ardeur de leur antagonisme, dans tout leur éclat, dans toute

leur puissance. Tout se personnifiait étrangement quelquefois en ces deux hommes : l'un peut être étonné de son rôle, mais trouvant dans sa riche nature tout ce qu'il fallait pour s'y élever noblement, et le remplissant jusqu'au bout avec une admirable droiture et une vigueur d'esprit et de bon sens invincible : — C'était M. Thiers.

L'autre, moins étonné du sien, le soutint aussi jusqu'à la fin avec une constance indomptable, avec une force et une souplesse prodigieuse, avec des ressources inépuisables d'esprit, d'éloquence et d'habileté : — C'était M. Cousin.

Nous rendons à M. Cousin, en présence de toute l'Université, encore et pour longtemps peut-être debout, en France, grâce à lui et au vote du 7 novembre, nous lui rendons cet hommage qu'il a vaillamment combattu contre nous. Rien n'a pu lasser son courage : il a fait durer la lutte quatre mois entiers ; il n'a pas déserté un seul jour, un seul moment sa cause. Il l'a soutenue par tous les moyens : les plus faibles, dans ses mains, devenaient forts. Il n'y a rien qu'il n'ait défendu, même après l'avoir abandonné ; rien qu'il n'ait essayé de sauver ; rien surtout où il ait déployé plus de zèle que pour empêcher l'institution des conseils départementaux, et délivrer le Recteur de la présence redoutée de l'Evêque. C'est alors qu'il dit à M. Thiers : « Il y a vingt ans que nous sommes amis. Si vous soutenez cette loi qui est la ruine de l'Université, je vous combattrai partout, toujours ; pour vous combattre, j'accepterai tous les secours ! »

Enfin, l'auteur de l'article terminait en se consolant d'un échec passager, et après avoir rendu un hommage de reconnaissance à M. de Falloux, à M. Thiers et à M. de Montalembert, il espérait en l'avenir. L'avenir lui montra que son espérance n'était pas vaine. Et maintenant, quand on veut présenter la loi de 1850 comme une loi de transaction, n'avons-nous pas le droit de dire qu'il n'y eut transaction que parmi les ennemis de la République, et le rôle joué par M. Thiers dans cette discussion n'est-il pas, à lui seul, singulièrement instructif.

La loi de 1850 a bien été une loi de réaction. Ce qu'on a voulu c'était bien donner au clergé une influence « profonde, inévitable, décisive » dans l'enseignement, et ce qu'on voulait on a su le faire. Est-ce à dire qu'il faille imiter ceux qui nous ont imposé cette loi, et revenir sur les moins soutenables des privilèges qu'elle supprimait ? La proposition Pochon est-elle un remède ? Ne serait-elle pas plutôt elle-même une réaction bien tardive, partant dangereuse, et contraire à cette liberté dont il faut assurer l'exercice ? Nous pensons là-dessus comme M. Charles Dupuy. Ce qu'il faut, c'est faire disparaître de la loi les privilèges introduits par l'opposition ecclésiastique, nous dirions aujourd'hui l'opposition cléricale que Guizot, avec tant de raison,

dès 1844, distinguait de l'opposition vraiment religieuse; en d'autres termes, il faut refaire la loi de 1850. Aussi bien n'en reste-t-il debout que des débris, et les moins défendables. Demander que les maîtres de l'enseignement secondaire libre soient tenus d'avoir les mêmes titres et les mêmes grades que ceux de l'enseignement secondaire public, est une proposition que personne ne peut repousser sans montrer en même temps son attachement à ses privilèges. Il serait curieux qu'on combattît cette demande, au nom de l'égalité. Quant à cette liberté absolue que rêve M. le comte de Lanjuinais, et qui ne serait proprement que l'anarchie, Guizot avait, dès 1837, montré ce qu'il en fallait penser : « L'enseignement n'est pas « une industrie comme toutes les autres, avait-il dit; c'est une « industrie qui exige infiniment de précautions. Si l'on réglemente « les professions libérales, à plus forte raison doit-on réglementer « celles qui se rapportent non seulement à l'intelligence, mais à la « moralité des hommes qui influent non seulement sur leur esprit, « mais sur leur âme. Il est évident qu'alors la puissance publique « ne peut rester dans l'inaction; il faut qu'elle avise et surveille « efficacement ces industries. » Ces principes sont aussi vrais en 1891 qu'en 1837.

Quand viendra cette revision de la loi de 1850? M. Charles Dupuy l'appelle de tous ses vœux; M. le Ministre promet de la provoquer à propos d'un projet voté par la Chambre des députés, et qui depuis 1882 attend son tour dans les cartons du Sénat. Souhaitons que ces bonnes volontés aboutissent. En attendant nous retrouverons l'occasion d'étudier quels principes doivent diriger cette réforme et quelles garanties il faut établir pour que la liberté ne dégénère pour personne en privilège et en abus.

JULES GAUTIER.

RAPPORT SUR LE CONCOURS D'AGRÉGATION

DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL EN 1891.

(*Suite et fin.*)

Les résultats d'ensemble des compositions de législation et d'économie politique ne sont pas moins satisfaisants ; les dissertations des concurrents sont généralement plus développées, révèlent plus d'efforts de préparation et une plus grande somme de connaissances que dans les concours précédents. Sur 98 compositions, plus du tiers (34) ont obtenue la moyenne ou une note supérieure, si l'on combine les notes des deux compositions. Si on les examine isolément, l'économie politique a, cette année, l'avantage sur la législation : 41 candidats ont mérité au moins la note moyenne. En législation on n'en compte pas plus de 30 dans les mêmes conditions.

L'élite du concours est fort remarquable. Jamais, à notre connaissance, des notes aussi hautes n'ont été données. En législation, une composition, excellente de tous points, fortement conçue et irréprochable de précision et d'exactitude est cotée 10, c'est-à-dire au maximum; deux sont cotées 8; une 7 1/2; une autre 7 1/4; deux 6 3/4; une 6 1/2; une 6 1/4 : cinq 6. En économie politique une composition reçoit la note 9 sur 10; deux la note 8; deux autres 7 3/4 ; deux 7 1/2; quatre 7; deux 6 3/4; deux 6 1/2 ; une 6 1/4; tois enfin 6. Les candidats placés en tête de nos deux listes n'ont pas seulement montré l'étendue et la précision de leurs connaissances, mais leur aptitude, certainement développée par la pratique de l'enseignement, à classer et à exprimer les idées méthodiquement et avec art.

« Etudier les règles du Code civil et des lois postérieures sur les enfants d'étrangers nés en France; déterminer leurs rapports avec les lois de recrutement », tel était le sujet de la composition de législation. Quelle part relative a été faite dans nos lois aux deux principes d'attribution de la nationalité : la filiation, la naissance sur le sol? Comment, sous l'influence des nécessités militaires, la part du second principe a-t-elle grandi ? Comment en est-on arrivé à imposer la nationalité aux descendants d'étrangers nés eux-mêmes en France ou aux autres enfants d'étrangers nés sur notre sol et ne justifiant pas qu'ils ont conservé leur nationalité d'origine et, de plus, qu'ils ont satisfait aux obligations du service militaire dans leur patrie? C'était une intéressante évolution législative à suivre surtout de-

puis 1851. Elle est bien saisie par un certain nombre de concurrents, mais d'autres n'en ont pas compris l'esprit ou n'en connaissaient pas toutes les phases ; d'autres aussi n'ont pas même eu le souci de la retracer, se bornant à analyser les textes, qui maintenant sont laissés entre leurs mains. Naguère les concurrents devaient compter sur leurs seuls souvenirs : aussi pouvait-on, dans une large mesure, leur savoir gré de l'exactitude des dispositions législatives qu'ils retraçaient. Aujourd'hui les conditions du concours sont changées : la part de la mémoire est réduite, puisque les textes sont laissés à la disposition des concurrents ; aussi doit-on leur tenir compte surtout de l'intelligence des systèmes législatifs, du sens historique, de l'art de la composition. L'épreuve écrite de la législation est donc devenue plus difficile et cela suffit à expliquer que le succès ait été moins général que dans certains concours antérieurs.

« Déterminer les caractères distinctifs et le rôle économique du billet de banque en France et à l'étranger. » Pour répondre à cette question d'économie politique, il fallait à la fois posséder un certain ensemble de notions de législation économique et bien connaître les principes et le mécanisme de la circulation fiduciaire. La partie purement économique du sujet (ainsi le rôle du billet de banque dans la circulation, les services qu'il rend au commerce, au crédit public, les systèmes variés de règlement de l'émission), a en général été mieux traitée que la partie doctrinale sur la distinction du billet de banque et des effets de commerce et même sur la distinction du cours forcé et du cours légal. Toutefois, les meilleures compositions sont complètes et même, sur ces points plus délicats, ont su éviter les confusions et les erreurs qui déparent un trop grand nombre de dissertations satisfaisantes par ailleurs.

Le compte rendu que je viens de présenter, en montrant la valeur des compositions écrites, explique les difficultés que nous avons rencontrées à dresser la liste des admissibles. Nous ne voulions, en effet, ni dresser une liste trop nombreuse, ni risquer d'écarter de l'admissibilité un candidat qui aurait pu révéler à l'oral de sérieuses qualités de professeur et monter à l'un des premiers rangs, comme il est arrivé dans quelques-uns des précédents concours. Nous avons pris le parti de ne proposer, pour l'admissibilité, que ceux qui avaient dépassé les 30 points nécessaires et cette solution était d'autant plus conforme à l'équité que l'histoire étant cotée 0 à 14 et la géographie 0 à 7, la note 10 obtenue, pour ces deux facultés réunies, ne représente pas tout à fait la moyenne.

L'un de nos 23 admissibles s'étant dérobé, par défiance de ses forces, nous n'avions plus à juger que 22 concurrents qui ont tenu à l'oral les promesses de l'écrit; quelques-uns les ont dépassées.

Les leçons de littérature ont été satisfaisantes. Sur 22 candidats, 12 ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne

(de 10 à 17); deux leçons seulement ont été vraiment faibles, l'une (du rôle littéraire de Boileau en 1668) par une préparation tout à fait insuffisante, l'autre (montrer que, dans les *Provinciales* de Pascal, « toutes les sortes d'éloquence sont renfermées ») par le vague et l'incertitude du plan. Une leçon sur la langue et le style de Montaigne a mérité la note 17 ; elle a été particulièrement remarquée pour la netteté du plan et pour le talent avec lequel le candidat, sans se perdre dans les menus détails, a su choisir des exemples caractéristiques et les mettre en lumière. Les leçons sur la littérature étrangère (exposer et apprécier les sentiments de Cervantès sur le roman, sur l'art dramatique et sur la poésie, — du caractère de lady Macbeth; — Wallenstein, ses officiers et ses soldats dans la trilogie de Schiller) ont été inférieures aux leçons des années précédentes sur des sujets analogues; nous craignons que quelques-uns des candidats n'aient attendu la dernière heure pour lire cette partie de leur programme et n'aient dû faire une lecon composée à la hâte et mal digérée. D'une manière générale, d'ailleurs, et même dans des leçons bien préparées et bien composées, on souhaiterait que les candidats fissent des citations plus nombreuses; les théories qu'ils exposent n'ont de force et ne peuvent intéresser les élèves que si elles s'appuient sur des textes bien choisis, bien lus et bien commentés.

Cette étude superficielle ou incomplète des textes indiqués au programme explique la faiblesse de la plupart des candidats dans une des épreuves littéraires, l'explication des auteurs. Ici, 9 candidats seulement ont obtenu une note moyenne ou supérieure à la moyenne (de 10 à 15) ; les 13 autres ont été notés de 9 1/2 à 3. La plupart des candidats ont lu, sur les auteurs qu'ils doivent expliquer, des ouvrages de critique ; il semble qu'ils tiennent en réserve, sur le style de Pascal ou le caractère de Voltaire, sur la langue de Bossuet ou le jansénisme de Racine, des appréciations et des jugements tout préparés ; malheureusement, ces appréciations ne conviennent pas toujours au passage qui doit être expliqué, et, dans les cas mêmes où l'application de ces théories serait légitime, la plupart des candidats ne savent pas les mettre en lumière par un commentaire net et précis. Nous savons que presque tous les candidats à l'agrégation sont chargés de cours dans les lycées ou professeurs dans les collèges ; aussi avons-nous soin de ne mettre au programme d'agrégation que des ouvrages inscrits au programme des classes ; les textes peuvent donc être étudiés de près ; les plus belles pages peuvent être expliquées aux élèves et ce commentaire fait en classe sera pour les candidats la meilleure préparation. Nous avons cru devoir être particulièrement sévères pour cette épreuve et nous n'avons pas craint de donner des notes très faibles, 6, 4, 3, à des candidats qui comprenaient mal le texte et qui semblaient le lire pour la première fois ; nous pensons en effet que, par son caractère professionnel et par les qualités personnelles qu'elle exige du candidat, l'explication des auteurs est une des épreuves les plus importantes du concours.

La correction des devoirs a été bien supérieure à l'explication des auteurs ; sur 22 candidats, 13 ont obtenu une note supérieure à la moyenne (de 11 à 15), 3 ont mérité la note 10, 6 seulement ont été au-dessous de la moyenne. La plupart des candidats ont su proportionner leurs notes à l'âge et à la classe des élèves dont ils corrigeaient la copie ; quelques-uns ont démêlé avec assez de finesse les qualités renfermées dans ces devoirs ; ils ont su expliquer par ces qualités mêmes certains défauts de composition et de style ; nous reprocherions seulement à quelques-uns d'entre eux, un peu verbeux, de s'attarder à de menus détails et de ne point dégager avec assez de fermeté les critiques les plus importantes. Trois candidats seulement ont fait une correction vraiment insuffisante : l'un s'est perdu dans des remarques vagues et oiseuses ; l'autre, par un excès d'indulgence, trouvait tout excellent, sans que rien justifiât son admiration ; le troisième, avec une sévérité excessive, a fait une critique acerbe et n'a rien substitué aux expressions qu'il trouvait banales ou impropres. Dans l'ensemble cependant et bien qu'aucun des candidats n'ait obtenu une note supérieure à 15, l'épreuve de la correction des devoirs a été très satisfaisante ; elle montre chez presque tous les admissibles de la justesse d'esprit, parfois de la finesse et une certaine expérience de l'enseignement.

Notons ici, pour bien marquer l'importance des épreuves littéraires et souligner la valeur du concours, qu'aucun des candidats qui ont été reçus définitivement n'a eu, dans les épreuves de littérature, une note inférieure à la moyenne. Les critiques que nous faisons portent uniquement sur ceux des admissibles qui ont échoué ; elles ne diminuent pas le mérite des épreuves si on ne considère que les agrégés dignes de ce titre.

Cette année, comme l'année dernière, les épreuves orales d'histoire ont porté de préférence sur l'histoire contemporaine et particulièrement sur les institutions, les constitutions, le développement ou la transformation des principes de 1789. Nous avons eu plusieurs bonnes leçons bien composées et bien dites. Mais 12 sont restées au-dessous de la moyenne. On s'imagine trop souvent que c'est chose facile que de préparer une leçon d'histoire en 24 heures, avec des piles de livres autour de soi : il est rare que l'on y réussisse sans une préparation générale très sérieuse. Aussi est-il arrivé que quelques-uns de nos candidats, étourdis en quelque sorte par la multiplicité des lectures qu'ils venaient de faire, se sont perdus dans des détails oiseux et n'ont pas su s'élever à une conception nette et précise de leur sujet.

Les épreuves orales de géographie, que l'on peut considérer comme improvisées, ont été faites avec le même sens géographique que les épreuves écrites ; mais nous avons eu à constater quelques défaillances. Ainsi, dans des leçons sur les canaux et les chemins de fer de la France, les candidats n'ont pas compris qu'il était utile de signaler les conditions générales de premier établissement de ces voies de communications, les obstacles que la nature a opposés au travail de l'homme, les avantages que procurent à l'exploitation d'un

chemin de fer la richesse agricole ou industrielle de la région desservie, et la plus grande facilité des relations internationales. Sur 22 leçons, 13 ont atteint ou dépassé la moyenne.

Dans l'option qu'ils ont à faire pour la leçon, les candidats continuent de manifester en faveur de l'économie politique une préférence très marquée : 16 sur 22 l'ont choisie. Pour plusieurs, cette préférence a été justifiée par de bonnes leçons, et trois d'entre elles méritent d'être signalées. La note 15 est attribuée à une leçon sur « le change extérieur ; les causes qui influent sur le cours du change, les enseignements à en tirer ». Ce sujet a été exposé avec une remarquable sûreté, selon une bonne méthode. Un autre candidat obtient la note 17. Il a eu à étudier « les rapports entre les différents éléments de la répartition » selon Stuart Mill et à faire l'examen critique de ses conclusions. Son analyse a été précise, pénétrante, d'un intérêt rendu plus vif par des exemples judicieusement choisis parmi les faits économiques contemporains. C'est l'œuvre d'un esprit réfléchi, en pleine possession d'un sujet difficile, parce qu'il est la synthèse de tout un enseignement économique. Enfin un candidat a mérité la plus haute note du concours, 19 sur 20, pour une leçon très distinguée de forme et de fond sur « la monnaie considérée comme étalon de la valeur ; ses imperfections sous ce rapport et les systèmes imaginés pour y remédier ». Par son exposition attachante, son originalité de bon aloi, son élégance, la leçon de ce candidat eût été remarquée dans n'importe quel concours. L'ironie du sort avait fait échoir la même leçon à celui de nos concurrents dont l'épreuve a dû être cotée le plus bas, 3 sur 20. N'ayant sans doute pas lu avec assez d'attention la formule du sujet qui lui était proposé, l'auteur de cette leçon a cru pouvoir disserter sur la monnaie en général ; puis après avoir, quelques instants, comme par hasard, côtoyé le sujet, il l'abandonnait et se fût égaré dans l'étude des instruments de crédit qu'il qualifiait de papier-monnaie (par une des plus graves impropriétés de langage), si le Président n'eût mis fin à l'épreuve en constatant que le sujet était entièrement perdu de vue. Dans quelques leçons, quoique à un degré moindre, on a dû relever aussi une tendance aux disgressions, une insuffisante préoccupation de se renfermer dans les limites tracées par l'énoncé du sujet. Les autres leçons d'économie politique se répartissent ainsi : 4 au-dessus de 10, dont une avec la note 12 ; une avec la note 11 ; 2 avec 10 1/2. Deux leçons obtiennent la moyenne 10. Sept enfin sont restées au-dessous de la moyenne dans les conditions suivantes : quatre avec 9 1/2 ; une avec 9 ; une avec 8. Une seule est descendue fort au-dessous, c'est la leçon déjà signalée, cotée 3 seulement.

Les six leçons de législation se partagent par moitié : trois sont au-dessous de la moyenne ; trois au-dessus. La note la plus basse est 5, puis viennent 8 1/2 et 9. Par contre la note la plus élevée reste au-dessous des trois meilleures notes d'économie politique, c'est la note 14. Les deux autres leçons notées au-dessus de la moyenne ont eu 12 et 11. La meilleure des leçons de législation

portait sur un sujet difficile : « la protection de la femme mariée, sous le régime dotal, pour la dot immobilière et pour la dot mobilière ». Le candidat a fait une leçon à peu près satisfaisante. Il a bien exposé le système du Code civil sur l'inaliénabilité dotale et celui de la jurisprudence désigné sous le nom d'aliénabilité de la dot mobilière ; on eût désiré seulement qu'il se fût appliqué davantage à en dégager les conséquences. Cette leçon et une autre cotée 12 sur les « effets de l'émancipation » appuient l'opinion selon laquelle certains de nos candidats, grâce à la discipline que l'enseignement donne à l'esprit, sont très en état d'enseigner la législation usuelle. La méthode, le choix des matériaux, l'habileté de la mise en œuvre compensant pour le moins l'infériorité qu'ils peuvent avoir, au point de vue des connaissances techniques, sur les hommes de la pratique judiciaire. Aussi le conseil que nous devons donner aux auteurs des leçons de législation moins bien classées est de mieux dégager les grandes lignes d un sujet, de donner plus de relief aux principes, de savoir se borner aux limites d'un exposé élémentaire. L'écueil est de vouloir, dans une leçon adressée à des élèves, faire entrer toute la substance empruntée à des ouvrages juridiques d'une grande étendue.

Les 8 concurrents que nous vous avons proposés pour le titre d'agrégé, à la suite de ces épreuves, monsieur le Ministre, dépassaient tous sensiblement la moyenne de 10 points qui avait suffi dans des concours moins forts ; par le total de leurs points ils l'emportent aussi et de beaucoup sur les agrégés des concours de 1888, 1889 et 1890. Il faut remonter jusqu'au concours de 1887 pour trouver des candidats que l'on puisse comparer à ceux qui tiennent la tête du concours de 1891 : ce résultat que nous avons constaté avec la plus vive satisfaction et qui nous fait bien augurer des concours de 1892 et 1893, méritait de vous être signalé.

Veuillez agréer, monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect.

Le Recteur de l'Académie de Caen, président du Jury,

E. Zévort.

BIBLIOGRAPHIE

DE L'AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE EN 1892. (*Suite.*)

COMPARAISON DES AUTEURS

On rapprochera utilement :

1° Les divers modes de la connaissance dans le Théétète, le Novum Organum, les Prolégomènes ;

2° La Divinité d'après le Théétète, la Métaphysique, le de Fato, le de Natura rerum, les Entretiens métaphysiques, les Prolégomènes ;

3° L'erreur d'après Platon, Bacon et Kant ;

4° Le problème du mal d'après le Théétète, d'après Lucrèce et Malebranche ;

5° La liberté d'après Cicéron, Lucrèce, Malebranche et Kant ;

6° L'optimisme et le pessimisme d'après Lucrèce et Malebranche ;

7° Le rapport de la raison et de la foi d'après Bacon et Malebranche ;

8° Bacon, Kant et Comte ;

9° Les catégories d'après Aristote et Kant ;

10° L'histoire de la philosophie chez Platon, Aristote, Lucrèce, Cicéron, Bacon, Malebranche, Kant et Comte ;

11° La méthode d'après Platon, Bacon, Kant et Comte ;

12° La nature d'après Aristote, Lucrèce, Bacon et Kant ;

13° Les diverses questions dogmatiques soulevées ou traitées dans les auteurs du programme.

THÈSES

Les thèses sont choisies uniquement dans l'ouvrage ou les parties d'ouvrage qui pour chaque auteur figurent au programme. Mais elles supposent la lecture des œuvres les plus importantes et même dans certains cas, des œuvres complètes. Il ne faut pas oublier que l'étude des textes est chose essentielle : les commentaires ou les expositions peuvent quelquefois la compléter mais ne peuvent jamais en tenir lieu.

PLATON

Lire les ouvrages de Platon. Consulter Ritter (traduction française de Tissot), Histoire de la philosophie ancienne (bonne exposition du platonisme); E. Zeller, Die Philosophie der Griechen (II, 1 et les comptes rendus de l'Archiv für Geschichte der Philosophie); Ueberweg, Grundriss der Geschichte der Philosophie des Alterthums (pour les indications bibliographiques); Ritter et Preller, Historia philosophiæ græcæ et romanæ ex fontium locis contexta; Grote, Plato and the other companions of Sokrates, vol. II; Lewes, The History of philosophy from Thales tho the present day, vol. I; Fouillée, la philosophie de Platon; Chaignet, la Psychologie de Platon, 1862; Platon, sa vie et ses écrits, 1871; Paul Janet, la Dialectique dans Platon et dans Hegel; Paul Janet, art. Platon (Dict. phil.).

Préparer spécialement :

1° La méthode socratique d'après le Théétète. — Voyez Xénophon, Mémorables; Platon, Gorgias, Phèdre, Phédon, Apologie, Protagoras, Ménon; Aristote, Métaphysique, Morale à Nicomaque; Fouillée, la philosophie de Socrate; Ritter, Zeller, Ritter et Preller, Ueberweg (op. cit.); Grote, Histoire de la Grèce, tr. fr., vol. XII;

2° Protagoras et sa doctrine d'après le Théétète. — Voyez Platon, Protagoras; Sextus Empiricus, édition Fabricius, 1718, réimprimée en 1842 (Inde); Diogène Laërce, Protagoras; Ritter, Zeller, Ritter et Preller, Ueberweg, Grote, Lewes, Fouillée, op. cit; Janet, Revue bleue (III); Natorp, Forschungen zur Gesch, d. Erkentnissproblems im Alterthume, Berlin, 1884; Crédé, die Kritik der Lehre des Prot. in Plato's Theætet, Heidelberg, 1880; F. Suttig, Der protagoreische sensualismus (Zeitschr. f. Ph. und ph. Kritik, vol. 89, 1 et 2), 1880; Halbfass, Die Berichte des Platon und Arist. über Protagoras, 1882; Harpf, Die Ethik des Protagoras, 1884 (F. Picavet, R. ph. août 1886); Laas, Neuere Untersuchungen uber Protagoras (Vierteljahrschrift für wisssensch. Ph. 1884, n° 4); Guggenheim, Die Lehre vom apriorischen Wissen (ch. 5); Bénard, Philosophie ancienne (résume Grote et Hegel); Brochard, Protagoras et Démocrite, Archiv für Geschichte der Philosophie, IV, p. 368;

3° Aristippe et sa doctrine d'après le Théétète. — P. Natorp, Aristipp in Platons Theätet, Archiv für Geschichte der Philosophie, III p. 347; Zeller, Zu Aristippus, ibid, I, 2;

4° Le philosophe d'après le Théétète. — Voyez Platon, Phédon, Banquet, Phèdre, République; Aristote, Métaphysique L, I; et les ouvrages cités;

5° La sensation αἴσθησις, l'opinion δόζα, l'opinion vraie δόξαλήθης, la définition (λόγος) l'erreur, la science d'après le Théétète. — Sur cette thèse, qui pourrait à son tour être divisée en plusieurs autres, d'après son titre même, voyez les dialogues et les auteurs déjà

cités; Waddington, Essais de logique; Alberti, die Def. des Satzes nach d. plat. Dialogen Kratyle, Theætet, Sophist, Landsberg 1881; Guggenheim, op. cit., introduction, ch. I et IV; Michelis (op. cit);

6° La pensée fondamentale, le but du Théétète et sa place dans l'œuvre de Platon. — Voyez, outre Schleiermacher et Ast, Schaarschmidt, Die Sammlung d. pl. Schriften; Teichmüller, Literarische Fehden II, 309 à 347, I, ch. VI; Schultess, die Abfassungzeit des plat. Theætet, Strassburg, 1875; Guggenheim (ch. IV); Ritter, Zeller op. cit., spécialement l'article qui traite de l'époque où a été composé le Théétète, etc., etc.; Thurot, Etudes sur Aristote, Paris 1869.

ARISTOTE

Lire les ouvrages d'Aristote. Consulter Ritter, Zeller, Ritter et Preller, Ueberweg, Ravaisson, Michelet, Pierron et Zévort, B. Saint-Hilaire (op. citat.); Lewes, Aristotle, a chapter from the history of science, London, 1864; Grote, Aristotle, ed. by. A. Bain and G. Cr. Robertson, 2 vol. 1872; Herm. Bonitz, Aristotelische Studien, Vienne, 1862-67; Dictionnaire philosophique, art. Artistote et Philosophie péripatéticiene, Grande Encyclopédie, Boutroux (art. Aristote).

Préparer spécialement :

1° *Exposition et examen des doctrines attribuées par Aristote aux philosophes antérieurs.* — On pourrait diviser ce sujet en plusieurs autres : *a*, Anaximandre, Anaxagore et Empédocle, Leucippe et Démocrite; *b*, Physiologues et Théologues; *c*, Pythagore et les Pythagoriciens; *d*, Platon et les Platoniciens. On consultera outre les auteurs recommandés pour la connaissance générale d'Aristote, Müllach, Fragmenta philosophorum græcorum, 3 vol. (Didot); Zévort, Dissertation sur la vie et les doctrines d'Anaxagore, Paris, 1848; Tannery. Pour la science hellène, Paris 1887; Liard, thése latine sur Démocrite; Ch. Lévêque, l'Atomisme grec et la métaphysique (Rev. ph.); Lange, Histoire du matérialisme (trad. Pommerol); A. Jacques, Aristote considéré comme historien de la philosophie; Chaignet, Pythagore et la philosophie pythagoricienne, Paris, 1873; Adolf Rothenbücher, das System des Pythagoreer nach den Angaben des Aristoteles, Berlin, 1867; Fouillée, La philosophie de Platon (nouvelle édition); Teichmüller, Studien zur Geschichte der Begriffe, Berlin, 1874 p. 226 à 543; Thurot, Etudes sur Aristote; Hœfer, Histoire de l'Astronomie (donne les indications nécessaires pour étudier les systèmes de Callipe et d'Eudoxe).

2° *La substance et les substances.* — Outre les ouvrages cités, on pourra consulter Hauréau, Histoire de la philosophie scolastique; Weber, de οὐσίας apud Aristotelem notione ejusque cognoscendœ ratione, Bonn 1887; Gercke, Ursprung der Arist. Kategorien (Arch. f. G. der Phie. IV, 3).

3° *La matière et la forme.* — Voir les ouvrages cités.

4° *L'acte et la puissance.* — Pour ces deux thèses, on consultera les textes et les auteurs déjà indiqués. On trouvera l'occasion de comparer les doctrines d'Aristote avec la science moderne en parcourant, dans la Revue philosophique, notre Revue des travaux sur le thomisme.

5° *L'éternité du mouvement.*— H. Siebeck, Zeitschrift fur exacte Philos. IX. 1869, t.; Ed. Zeller, Vorträge und Abhandlungen.

6° *La théologie d'Aristote.* — On pourra décomposer ce sujet et étudier à part les questions suivantes : *a*, Existence et nature de Dieu; *b*. L'intelligence divine; *c*. L'ordre dans l'univers; *d*. Le premier moteur. — Ch. Lévêque, Etudes de philosophie grecque et latine (2e étude); Jules Simon, Le Dieu d'Aristote, Paris, 1840; Vacherot, Histoire critique de l'école d'Alexandrie, Paris, 1846-1851; Krische, Forschungen auf dem Gebiete der alten Philosophie I. 1840 (p. 263-276).

7° *L'Astronomie d'Aristote.* — (Thèse fort importante, parce que l'explication des faits donnée par Aristote est en grande partie le fondement de sa métaphysique et plus spécialement des doctrines du XIIe livre). — Bailly, Histoire de l'astronomie ancienne, Paris, 1781; Delambre, Histoire de l'astronomie ancienne; Montucla, Histoire des mathématiques; Hœfer, Histoire des mathématiques et de l'Astronomie.

8° *L'authenticité de la Métaphysique et la place du* XIIe *livre.* — Michelet, Ravaisson, B. Saint-Hilaire, Pierron et Zévort, Zeller, Ueberweg, Natorp (op. cit.); Chaignet, Psychologie d'Aristote (introduction).

LUCRÈCE

Lire le de Natura rerum, Diogène Laërce, les fragments des ouvrages d'Epicure et des Epicuriens retrouvés à Herculanum; Cicéron (op. cit.); Plutarque, Moralia (index de l'édition Didot); Sextus Empiricus, adv. Math. (index). Consulter les œuvres de Gassendi, spécialement le de Vita, moribus et doctrina Epicuri, le Syntagma philosophiæ Epicuri et les Animadversiones in Diog. Laer, lib. X; Woltjer, Crouslé, Reisacker, Patin, Martha (op. cit); Ritter, Histoire de la philosophie ancienne; Zeller, Phil. der Griechen; Bayle (art. Lucrèce); Lange, Histoire du matérialisme; F. André, Etude sur la physique de Lucrèce; Havet, Revue des Deux-Mondes, 1er avril 1869; Guyau, la morale d'Epicure, etc., etc.

1° *Le rôle de la physique dans l'épicurisme.* — Lange, Martha, Crouslé, Zeller, Lavigne, Guyau, op. cit.; F. Picavet, de Epicuro novœ religionis auctore sive de Diis quid senserit Epicurus.

2° *La théorie épicurienne des dieux.* — Boissier, la religion romaine au temps d'Auguste; Ludovic Carrau, Revue des Deux-Mondes, août 1888, Lange, Martha, Crouslé, Zeller, Guyau, op. cit. (Pour des indications plus complètes voir notre travail sur les dieux d'Epicure.)

3° *La nature de l'âme, d'après le 3e livre du de Natura rerum.* — André, Martha, Lange, Zeller, Guyau, op. cit.; Royer, les Arguments du matérialisme dans Lucrèce (se rappeler l'importance que Voltaire attribuait pour cette question au 3e livre de Lucrèce).

4° *L'âme et le corps d'après Lucrèce et l'épicurisme.* — Comparer avec Cabanis, Rapports du physique et du moral, Broussais, de l'irritation et de la folie (F. Picavet, les Idéologues), pour établir en quelle mesure Lucrèce et les Epicuriens peuvent être considérés comme les fondateurs de la psychologie physiologique.

5° *La nature d'après le 3e livre de Lucrèce.* — André, Martha, Lange, op. cit. Comparer avec Lamarck, Philosophie zoologique; Schopenhauer, Le monde comme représentation et comme volonté (tr. Burdeau); Hartmann, La philosophie de l'inconscient; Darwin, L'origine des espèces; Spencer, Premiers principes; Paul Janet, les Causes finales.

6° *Le pessimisme de Lucrèce.* — Martha, Crouslé, etc. (op. cit.). — (Il faut se demander d'ailleurs si Lucrèce est réellement un pessimiste; on trouverait les éléments d'une réponse négative dans Guyau et dans notre thèse latine.)

7° *Lucrèce est-il dans le 3e livre un disciple fidèle d'Epicure?* — Reisacker, Woltjer, Martha, F. Picavet, op. cit. Il faut comparer les vers de Lucrèce aux fragments d'Epicure ou de ses disciples, conservés par Diogène, Plutarque, etc., ou retrouvés à Herculanum. Il faut également chercher si Lucrèce n'aurait pas fait des emprunts à d'autres philosophes grecs, notamment à Empédocle (Bästlein, quid Lucretus debuerit Empedocli Agrigentino, Schleusing, 1875).

CICÉRON

Lire les discours et les lettres comme les écrits philosophiques de Cicéron. Consulter Ritter, Histoire de la philosophie ancienne, Zeller, Philosophie der Griechen; Ritter et Preller, Historia philosophiæ græcæ et romanæ ex fontium locis contexta; Ravaisson, Essai sur la métaphysique d'Aristote, vol. II, Mémoire sur le Stoïcisme (Ac. des Inscript. et B. L. XXXI, 1857); Ogereau, Essai sur le système philosophique des Stoïciens; Guyau, La Morale d'Epicure; Justus Lipsius, Manuductio ad stoïcam philosophiam. Antw. 1604, etc.

Préparer spécialement :

1° *Les sources auxquelles a puisé Cicéron pour composer le de Fato.* — Outre les ouvrages cités, consulter Hirzel, Untersuchungen zu C. philosophischen Schriften; Thiaucourt, Essai sur les traités philosophiques d Cicéron; Meinecke, de fontibus quos Cicero in libello de fato secutus esse videatur, 1887; F. Picavet, Introduction au second livre du de Natura Deorum (Alcan), etc.

2° *Le destin stoïcien d'après le « de Fato ».* — Voir les ouvrages cités et Leibnitz, Théodicée; O. Heine, Stoïcorum de fato doctrina, 1859;

Bayle, art. Epicure et Chrysippe; Daunou, Mémoire sur le destin (Ac. des Inscr. et B.-L. xv) ; Bouché-Leclercq, Histoire de la Divination.

3° L'*opposition du stoïcisme et de l'épicurisme d'après le « de Fato »*. Voir tous les ouvrages cités sur l'une et l'autre école.

4° *L'histoire de la philosophie dans le « de Fato »*. — Outre les ouvrages cités, voir Brochard, les Sceptiques grecs; Ludwig Stein, die Psychologie der Stoa; Credaro le Scepticisme de la nouvelle académie, en italien, cf. F. Picavet, Revph. septembre 1891 ; F. Picavet, Le probabilisme et le phénoménisme dans l'école platonicienne, Rev. ph. table des matières.

5° *La liberté d'après le « de Fato »*. — Voir surtout les ouvrages de Cicéron, de Sextus; Nourrisson, Brochard, Credaro, Stein, Guyau, op. cit.; Fonsegrive, Essai sur le libre arbitre.

6° *Le possible d'après le de « Fato »* — Voir les ouvrages déjà cités et Leibnitz, Essais de Théodicée ; Prantl, Geschichte der Logik. Il y aura lieu, pour traiter cette thèse, d'examiner chez Aristote et même chez ses prédécesseurs, le point de départ des théories sur le possible discutées par les Académiciens, les Epicuriens, les Stoïciens.

BACON

Lire avec soin les œuvres philosophiques de Bacon. L'édition Bouillet (3 vol., Paris, Hachette, 1834) donne, dans les sommaires et les notes, presque tout ce qui a été dit avant et même après 1834 sur la philosophie de Bacon. On consultera d'Alembert, Discours préliminaire de l'Encyclopédie; Condillac, Essai sur l'origine des connaissances humaines; Condorcet, Esquisse des progrès de l'esprit humain· Destutt de Tracy, Logique, Discours préliminaire et Appendice (exposition exacte et appréciation originale de la philosophie de Bacon, cf. F. Picavet, les Idéologues); Joseph de Maistre, Examen de la philosophie de Bacon, Paris, 1836 ; Charles de Rémusat, Bacon, sa vie, son temps, sa philosophie, Paris, Didier, 1858; Just. von Liebig, über Fr. Bacon von Verulam und die Methode der Naturforschung (traduction française par Tchihatchef, Paris, 1866); Lewes, the History of philosophy from Thales to the present day ; Bain, Logique déductive et inductive; Claude Bernard, Introduction à la médecine expérimentale ; Macaulay, Critical and historical Essays ; Charles Lévêque, Bacon métaphysicien, Rev. ph., III 113; Kuno Fischer, Bacon und seine Nachfolgern; B. Saint Hilaire, Etude sur François Bacon; Brochard, la Philosophie de Bacon, Rev. ph., avril 1891; Ch. Adam, Philosophie de Bacon; Heussler, Francis Bacon und seine geschichtliche Stellung, Breslau, 1889; Nourrisson, Philosophie de la Nature, Bacon, Boyle, Toland, Buffon, Paris, 1887; Thomas Fowler, Bacon, 1 vol. in-16, 1890 ; K. Lasswitz, Geschichte der Atomistik von Mittelalter bis Newton; Hans Natge, Ueber F. Bacon Formenlehre, Leipzig, 1891, etc., etc.

Préparer spécialement :

1° *L'Interprétation de la nature d'après Bacon.* — Cf. Diderot, Pensées sur l'interprétation de la nature.

2° *L'erreur et les idoles d'après Bacon.* — Voyez, outre les ouvrages cités, Renouvier, Essais de logique, Brochard, de l'Erreur ; Const. Schlottmann, Bacon's Lehre von den Idolen und ihre Bedeutung für die Gegenwart (Protest. Monatsbl. de Gelzer, Bd 21, 1863, p. 73-98).

3° *Bacon historien et juge des philosophes.* — On pourrait examiner successivement ce qu'il dit : *a*, des antésocratiques (Démocrite, Pythagore, etc.) ; *b*, de Platon et d'Aristote ; *c*, des alchimistes ; *d*, des sceptiques et des acataleptiques ; *e*, de la scholastique. Outre les ouvrages indiqués pour Platon, Aristote, etc., on consultera Berthelot, Origines de l'alchimie ; Pierre Janet, Baco alchemicis philosophis quid debuerit.

4° *Comment Bacon procède-t-il pour détruire le passé?* (pars destruens). — Comparer avec Galilée et surtout avec Descartes.

5° *Comment Bacon prépare-t-il les esprits à adopter la philosophie nouvelle?* (pars præparans). — Lire avec soin le texte de Bacon avant de s'adresser aux commentateurs et aux historiens. On fera ainsi une exposition qui ne sera pas sans originalité.

6° *La classification des faits d'après Bacon.*— Voir le second livre du Novum Organum ; Herschell, Discours sur la philosophie naturelle.

7° *La dignité de la science d'après Bacon.* Voir Aristote, Métaphysique ; Descartes, Discours de la méthode ; A. Thierry, Dix ans d'études historiques. Examiner à ce sujet la théorie de ceux qui soutiennent que la science n'a de valeur que si elle conduit à l'action.

8° *La méthode baconienne et son étendue.* — Il faut surtout encore lire le texte, non seulement la première partie, mais tout le *Novum Organum.*

9° *L'originalité de Bacon.* — Pour choisir entre les assertions si différentes des historiens, il faut surtout lire Bacon, puis comparer son œuvre avec celle des récents scolastiques, des hommes de la Renaissance (Rabelais entre autres), et avec celle de Descartes, de Képler, de Galilée et des savants qui ont, au XVIIe siècle, transformé la civilisation.

F. PICAVET.

(*A suivre.*)

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 305.12.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 24.

CHRONIQUE

On a raillé, même dans l'Université, les efforts qui ont été faits cette année pour égayer le jour de la rentrée; on a parlé d'éducation énervante, d'affaiblissement des caractères, de réclame, et des phrases faciles se sont alignées où, rétrospectivement, on regrettait les rentrées mornes, les longues heures inoccupées du premier jour, les études, froides encore des vacances; les classes, qui sentaient le renfermé, et l'écrasant ennui qui enveloppait tout cela; les admirateurs du temps jadis, du temps où ils étaient jeunes, ont déploré que la jeunesse d'aujourd'hui ne goûtât pas ces douceurs dont ils savourent encore le souvenir, et ils ont fait entendre que l'*alma mater*, en mettant un sourire sur son visage sévère, voulait simplement faire oublier qu'elle retombait en enfance.

Comme il arrive souvent, les railleurs ont plus regardé à la surface qu'au fond. Dorer les barreaux de la cage leur a paru une opération assez vieille, qui n'a jamais rendu la cage plus agréable; illuminer la façade leur a semblé peu propre à récréer les gens, qui, derrière, se couchent, en rentrant leurs larmes, dans des dortoirs peu éclairés. Mais là où ils ne voient qu'une cage qu'on dore et qu'une bâtisse qu'on illumine, n'y a-t-il vraiment que cela, et ne doit-il pas y avoir autre chose ? Cette communauté de vie qui commence le jour de la

rentrée, qui se continue toute l'année, qui se prolonge d'autres années encore, est-elle simplement faite d'un assemblage temporaire d'êtres isolés, vivant chacun pour soi, se développant isolément, entrant, sortant sans laisser aucune trace, liés seulement par ce fait d'user ensemble les mêmes bancs et les mêmes livres, et d'aspirer ensemble à la liberté? Y a-t-il là seulement des oiseaux en cage, des prisonniers dans une geôle? S'il en est ainsi, les railleurs ont raison, mais en vérité quel étrange rôle ils attribuent à ceux qui tiennent les clefs de cette cage et qui surveillent cette prison!

Laissons donc une bonne fois les querelles de mots, et n'appliquons pas le meilleur de notre intelligence à tourner en ridicule les tentatives les plus nobles. Ceux qui regrettent le passé, parce que l'éloignement atténue la rudesse des contours, regrettent ce qu'il avait de bon; ils pensent aux amitiés préparées au collège et continuées dans la vie, aux maîtres dont l'enseignement a laissé une trace ineffaçable dans leur esprit et dans leur cœur; et comme ils doivent à ce passé d'être ce qu'ils sont, ils en oublient les amertumes, les imperfections et quelquefois les vraies douleurs, jusqu'à le comprendre tout entier, en bloc, dans leur souvenir reconnaissant. C'est un sentiment honorable, mais le bloc ne vaut pas mieux ici qu'ailleurs. Le progrès est possible en éducation, ou bien il faut en revenir à la méthode du moyen âge, à l'hygiène du collège de Montaigu, puisque après tout le régime de ces temps-là a donné, lui aussi, des hommes solides et formé des intelligences d'une rare perfection.

Introduire dans nos habitudes scolaires plus de douceur, rendre la machine moins effrayante et ses rouages moins durs, ne saurait, si on veut comprendre l'idée qui inspire ces réformes, affaiblir l'autorité des maîtres. Il ne s'agit pas d'encourager la paresse, de diminuer l'effort, d'écarter l'obstacle, mais de proportionner la tâche aux forces de chacun. Un paresseux n'est souvent qu'un enfant qui ne comprend pas; un élève indiscipliné peut avoir renoncé à se bien conduire à cause de l'abus même des punitions qu'on lui a infligées. Ce qui est une grosse faute chez celui-ci sera faute vénielle chez celui-là; le bénéfice des circonstances atténuantes ne doit pas être rayé des codes scolaires. De même, c'est une singulière façon d'encourager au travail que de décréter l'ennui obligatoire, et de faire aimer une maison que de lui donner d'abord des airs sinistres de prison.

Il faut que l'enfant vive au lycée, puisque ses parents ne peuvent l'élever chez eux; pourquoi ne pas le lui rendre agréable, pourquoi

ne pas lui montrer que si la tendresse maternelle n'est plus là pour veiller sur lui, l'affection paternelle ne lui manquera pas, ferme et courageuse, douce et souriante aussi? On veut le préparer à la vie? mais le maître-ouvrier soucieux de son art réserve-t-il donc à l'apprenti les plus pénibles ouvrages, l'attache-t-il tout le jour au même travail qu'il fera plus tard, quand l'âge sera venu? L'homme fait ne détendra-t-il jamais ses muscles, ne cherchera-t-il pas quelque distraction, vivra-t-il isolé, sombre, écrasé sans trêve par la concurrence vitale, ou bien ne trouvera-t-il pas un allégement à son labeur dans les affections qui manquent rarement aux plus déshérités, dans ce sentiment supérieur qu'il accomplit, lui membre de la famille humaine, sa tâche d'homme, toujours utile et toujours respectable? Préparer l'enfant à la vie, ce n'est pas lui en montrer les laideurs, les tristesses, les basses compétitions, ni lui fournir l'occasion d'en connaître sans préparation les non moins laids diminutifs, c'est lui donner l'idée d'un devoir à accomplir, d'un honneur à défendre, d'une tâche commune à continuer et à aimer. L'éducation de la famille, quand elle est bien conduite, ne fait pas autre chose. L'éducation du lycée, qui la remplace si souvent, doit se proposer le même but. Ceux donc qui veulent faire du lycée une famille, lui donner une âme commune, ne sont pas des abstracteurs de quintessence, ni des éducateurs fin de siècle; ils essayent d'inculquer de bonne heure à l'enfant le sentiment de la solidarité humaine; dans le cercle restreint où s'étend l'activité de l'écolier, ils lui font sentir qu'il n'est pas seul, mais que, parmi les générations qui se l'ont précédé dans ces murs et qui s'y succéderont après lui, il tient une place qu'il dépend de lui de ne point faire mauvaise, puisqu'on lui donne tout les moyens de la choisir bonne.

Nous approuvons donc absolument toutes les mesures qui auront pour effet de susciter et de développer chez l'enfant ce sentiment qu'il est chez lui au lycée ou au collège, qu'il y est responsable de sa conduite, non uniquement devant ses chefs du jour à cause de la punition prochaine, mais devant tous ceux dont le travail a créé et entretenu cet être vivant, cette personne morale dont il fait partie, dont il ne pourra plus se détacher.

Car le lycée n'est pas une abstraction, c'est quelqu'un, et il est rare, très rare, que ses anciens élèves ne lui restent pas cordialement attachés. Il est remarquable cependant que cette affection n'apparaît pas d'abord. Elle existe en puissance : ses manifestations extérieures tardent plus ou moins; s'il est peu de cas où elles manquent après la fin des études, elles n'apparaissent pas toujours

pendant leur durée. C'est précisément alors qu'elles seraient le plus utiles, et il faut, le plus qu'on le peut, en hâter l'éclosion.

Nous avons déjà dit tout cela il n'y a pas bien longtemps; nous y revenons comme à une idée qui n'a pas encore fait son chemin et dont à peine on commence à tirer parti. Une simple brochure nous y a ramené: c'est une notice sur M. Chéruel, par M. F. Bouquet, professeur honoraire au lycée Corneille de Rouen. Est-ce attachement filial pour une maison à laquelle personnellement nous devons tant, et pour un maître qui nous faisait lire Corneille en un temps où le souffle puissant du poète était plus que jamais nécessaire pour soutenir nos âmes meurtries par le spectacle de l'invasion? Il y a plus que cela dans le sentiment que nous a procuré la lecture de cette notice, simple et sincère, comme celui qui l'a écrite. Nous y avons vu l'enseignement qu'on en peut tirer, comme de tant de situations semblables.

Chéruel entra comme élève au lycée de Rouen en 1819; il y fut nommé professeur deux ans après avoir quitté les bancs, en 1830; il y enseigna jusqu'en 1849. M. F. Bouquet fut élève de Chéruel au même lycée de Rouen; il y revint comme professeur en 1842; il y a enseigné jusqu'à l'âge de la retraite, et la retraite semble avoir fortifié son affection pour le vieux lycée. C'est donc une tradition de soixante-douze ans qui se révèle à nous dans cette Notice. Ne pense-t-on pas qu'il y a là quelque chose de saisissant, et que la personnalité morale du lycée apparaît nettement dans cette longue période où les élèves devenus maîtres continuent à la grande famille dont ils sont membres l'appui de leur dévouement et l'autorité de leur nom? Cela ne peut-il pas donner à réfléchir aux jeunes fanfarons qui se promettent d'oublier le lycée au plus vite, et qui, par provision, se vengent de lui en restant paresseux? Nous voulons croire que des exemples comme celui là, et il y en a d'autres, et les élèves du lycée de Rouen en voient de leur propres yeux, peuvent amener de bonnes réflexions dans de jeunes esprits, si on prend soin d'y attacher leur attention. Il y a dans chaque lycée un cahier d'honneur; il y faudrait un livre d'or; on y mettrait tous ceux qui ont illustré la maison, maîtres et élèves; on s'en servirait à l'occasion, qu'il serait facile de faire naître, pour rappeler au sentiment du devoir et de l'honneur ceux qui s'en seraient écartés, pour encourager et soutenir ceux qui faibliraient un moment. Ce serait là le plus bel enseignement moral, le plus topique qu'il soit possible de trouver.

Mais il y a des gens qui ne croient pas à l'enseignement moral, qui n'admettent point le professeur moralisant, qui nous confinent dans l'enseignement formel et haussent les épaules si on leur parle d'éducation. Ils souriront de pitié à l'idée de faire aimer, respecter le lycée, et traiteront nos petits moyens d'aimable rêverie ou de pontifiante sottise. A ceux-là, nous demanderons de rentrer en eux-mêmes, et s'ils nous prouvent, après examen de conscience, qu'aucun de leurs maîtres ne s'est occupé de leur cœur autant que de leur esprit, nous leur reconnaîtrons le droit de soutenir leur thèse ; jusque-là, ils nous permettront d'y voir un beau sujet pour un rhéteur. Et, s'il en est parmi eux qui soient professeurs, — on fait souvent parler des professeurs qui n'ont rien dit, — nous leur rappellerons ce mot que répondait à des offres avantageuses un autre de nos maîtres, Arthur Bary (1) : « J'aime ma classe. » S'il en est un seul qui, en toute franchise, ne puisse pas le redire, celui-là fera mieux de chercher ailleurs, il perd son temps chez nous. Mais quiconque, ce sera tous, le redira avouera par ces mots mêmes qu'il moralise, fût-ce à son insu.

Disons-nous bien que notre tâche ne se borne pas au rudiment ; elle est plus vaste et plus noble : elle s'élève à tout ce qui touche l'homme et intéresse la patrie. Ne négligeons rien, ne nous laissons pas retenir par une fausse honte qui est peut-être un vieux fonds de paresse; tirons des ressources de notre cœur tout ce que nous sommes coupables d'y laisser sommeiller; profitons des exemples qui peuvent nous aider, et gardons nos railleries pour ceux qui prétendent avancer en piétinant sur place ou en retournant sur leurs pas.

JULES GAUTIER.

(1) *M. E. Gossot* a publié sur Arthur Bary une notice où le caractère de ce maître si consciencieux et si modeste a été retracé avec émotion par un élève reconnaissant qui devint le plus cher des amis.

BIBLIOGRAPHIE

DE L'AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE EN 1892. (*Suite.*)

MALEBRANCHE

Lire les œuvres de Malebranche. Consulter : Arnauld, Des vraies et des fausses idées; Francisque Bouillier, Histoire de la philosophie cartésienne; Bordas-Dumoulin, le Cartésianisme; Fontenelle, Eloge de Malebranche; Ritter, Histoire de la philosophie moderne (traduction Challemel-Lacour); K. Fischer, Gesch. der neuern Philosophie; Blampignon, Etude sur Malebranche d'après des documents manuscrits, suivie d'une correspondance inédite; L. Ollé-Laprune, la Philosophie de Malebranche (2 vol.); Sainte-Beuve, Port-Royal; Paul Janet, Rapport sur le concours relatif à la philosophie de Malebranche (Mém. de l'Ac. des sc. m. et pol., XIII, p. 221-255) et les Maîtres de la Pensée moderne; E. Grimm, Théorie de la connaissance chez Malebranche (Ph. Monatshefte, 1877); Le P. André, la vie du R. P. Malebranche, publiée par le P. Ingold, 1886; Cousin, Fragments de philosophie moderne, 1re et 2me parties; Georges Lyon, L'idéalisme en Angleterre au XVIIIe siècle; Pearson, Malebranche and Spinoza, Mind V. 362.

Préparer spécialement :

1° *De l'âme d'après Malebranche.* — Voyez les ouvrages cités.

2° *De l'existence des corps.* — Comparer avec Descartes et Berkeley; Penjon, Berkeley; Georges Lyon (op. cit.).

3° *L'union de l'âme et du corps.* — Voyer les ouvrages cités et Leibnitz, Théodicée; Ludwig Stein, Antike und mittelalterliche Vorläufer des Occasionalismus (Archiv f. G. der Phie II, 2).

4° *Les sentiments et les idées d'après les Entretiens métaphysiques.* — Voyez la Recherche de la vérité et les ouvrages cités; Hely, de ideis apud Malebranchium, thesis, Paris 1875.

5° *Dieu, son existence, ses attributs.* — Voyez les ouvrages cités et Spinoza, Ethique; Leibnitz, Théodicée; Mairan, correspondance avec Malebranche; S. Anselme, Proslogium et Monologium; Bouillet, trad. des Ennéades de Plotin (Rapport de Malebranche avec le néoplatonisme, par S. Augustin, Thomassin, etc.).

6° *La théorie des causes occasionnelles d'après les Entretiens métaphysiques.* — Voyez les ouvrages cités et Boursier, Action de Dieu

sur les créatures; Bonieux, Expenditur Malebranchii sententia de causis occasionalibus, Clermont 1866 (Thèse); Ludwig Stein, op. cit.

7° *L'optimisme d'après Malebranche.* — Voyez les ouvrages cités; Leibnitz, Théodicée; Bayle, Dict. (table); Ch. Secrétan, La civilisation et la croyance, 2e édition.

8° *Les lois générales et la Providence générale d'après les Entretiens métaphysiques.* — Voyez les ouvrages cités, surtout Ollé-Laprune et F. Bouillier; pour la polémique à laquelle a donné lieu cette théorie de Malebranche, Bossuet (indications dans Blampignon).

9° *La méthode de Malebranche d'après les Entretiens métaphysiques.* — Voyez les ouvrages cités.

10° *La métaphysique, la science, la religion d'après les Entretiens métaphysiques.* — On pourra étudier en particulier : *a*, Doctrine de la grâce dans ses rapports avec la philosophie générale de Malebranche; *b*, rapports de la philosophie et de la théologie d'après Malebranche ; *c*, importance de la science dans le système de Malebranche ; *d*, les miracles et les mystères dans la philosophie de Malebranche (distinguer ses explications de celles de Spinoza, de Leibnitz, de Bayle). — Henry et Léchalas, Revue Ph., IV, 405, et XVIII, 293; Arnauld, Réflexions philosophiques et théologiques sur le système de la nature et de la grâce; Paul Janet, Rapports de la théologie et de la philosophie (Rev. ph., janvier 1889); F. Picavet, l'Histoire des rapports de la théologie et de la philosophie, Rev. int. de l'Enseig., 15 décembre 1888.

KANT

Lire les ouvrages de Kant. Consulter Benno Erdmann, op. cit.; Max Müller, trad. anglaise de la Raison pure avec introduction de Noiré; Kuno Fischer, Geschichte d. neu. Ph., vol. 3; Zeller, Geschichte der deutschen Philosophie seit Leibnitz, Münch 1872; Willm, Histoire de la philosophie allemande depuis Kant, 4 vol.; Ueberweg, vol. 3; Ritter, Histoire de la philosophie moderne; Paul Janet, Les maîtres de la pensée moderne; Nolen, La métaphysique de Leibnitz et la critique de Kant; Lange, Histoire du matérialisme (trad. Pommerol); Caird, the Philosophy of Kant, Glasgow, 1877; Cantoni, Emmanuele Kant, 3 vol.; Renouvier, Essais; Renouvier et Pillon, Critique philosophique (Index); William Wallace, Kant, Blackwood and C°; Revue philosophique (Table générale des matières par Bélugoux).

Préparer spécialement :

1° *Rapports de la Critique de la Raison pure et des Prolégomènes.* — Cette thèse résume et suppose toutes celles qui vont suivre. On devra donc, pour la traiter consulter les auteurs qui y seront indiqués, mais surtout lire avec grande attention les chapitres correspondants dans les deux ouvrages.

2° *La Métaphysique d'après les Prolégomènes.* — Caird, B. Erdmann (Darlu, Rev. ph., VII, 208); Nolen, Renouvier, Willm, etc.,

op. cit.; F. Picavet, notes à la traduction de la Critique de la Raison pratique.

3° *Les catégories d'après les Prolégomènes.* — Voir la Critique de la Raison pure; Renouvier, Essais, Critique ph. (index); Fouillée, Les origines de notre structure intellectuelle et cérébrale, Rev. Ph., novembre et décembre 1891.

4° *Jugements analytiques et jugements synthétiques d'après les Prolégomènes.* — Voir la Critique de la Raison pure.

5° *L'Idéalisme d'après les Prolégomènes* ou *Rapports de Berkeley et de Kant.* — Voir la Raison pure, les œuvres de Berkeley; Penjon, Berkeley; Spicker, Kant, Hume et Berkeley; Janitsch, Kant's Urtheile über Berkeley, Strasbourg, 1879.

6° *Les Antinomies d'après les Prolégomènes.* — Voir la Critique de la Raison pure et Critique philosophique, X, 81, 305; XI 264; XII, 309, 381, 384.

7° *Hume et Kant d'après les Prolégomènes.* — Meinong, Hume Studien (1re et 2e partie). Vienne; Hume, Œuvres; Compayré, La philosophie de Hume; Huxley, Hume; Renouvier et Pillon, op. cit. et Psychologie de Hume, 1878; Stirling, Kant has not answered Hume (Mind, XXXVI et XXXVII); Rev. ph. (Table des matières); Heymans, Einige Bemerkungen über die sogenannte empiristische Periode Kant's (*Arch. f. Gesch. der Philosophie,* II); Benno Erdmann (*Arch. f. G. der Philosophie,* passim).

8° *Y a-t-il eu une double rédaction des Prolégomènes?* — Voyez Benno Erdmann et Arnoldt, op. cit.; Kant, Critique de la Raison pure.

AUGUSTE COMTE

Lire toutes les œuvres d'Auguste Comte. Parcourir la collection de la Philosophie positive, éditée par Littré et Wyrouboff. Voir, pour le positivisme jugé par les spiritualistes, Caro, Littré et le Positivisme; Ravaisson, Rapport sur la philosophie en France au XIXe siècle; pour la distinction entre le positivisme anglais et le positivisme français, Herbert Spencer, Classification des sciences; A. Comte et la philosophie positive; Taine, le positivisme anglais; Ribot, la Psychologie anglaise. Et pour la sociologie dont les candidats ont à s'occuper, il y aura lieu de lire; Bertauld, L'ordre social et l'ordre moral, De la philosophie sociale; Coquerel fils, Transformations historiques du christianisme; Coste, les conditions sociales du bonheur et de la force; Herbert Spencer, Principes de sociologie, Introduction à la science sociale, Essais sur le progrès, Les bases de la morale évolutionniste, L'individu contre l'Etat, Essais de politique, Descriptive Sociology or of groups of sociological facts; Stuart Mill, Système de logique déductive et inductive, Mes Mémoires, Economie politique, Fragments inédits sur le socialisme (Rev. ph., VII, 225, 362); Paul Janet, Histoire de la science politique. — Voir dans la table générale des matières de la *Revue philosophique*, par Bélugoux, les articles *A. Comte, Positivisme, Social, Socialisme,*

Société, Sociologie. A. Fouillée, La propriété sociale et la démocratie, la Science sociale contemporaine, L'idée moderne du droit en Allemagne, en Angleterre, en France; Schaeffle, Organisation et vie du corps social, Origine de la Société (Rev. ph., XIX, 84; V, 344, 346); Tarde, Lombroso, Garofalo (Rev. ph., table générale des matières, par Bélugoux); Durckeim (*id.*); Espinas, les Sociétés animales et Rev. ph. (passim), Histoire des doctrines économiques (Colin, 1891); Accolas, la Science politique; Donnat, la politique expérimentale, etc., etc.

Préparer spécialement :

1° *La place de la sociologie dans la classification des sciences d'Auguste Comte.* — Voir Stuart Mill, Spencer, Littré (op. cit.), de Roberty, La Sociologie et la Philosophie du siècle.

2° *Les prédécesseurs d'Auguste Comte en sociologie.* — Voir les œuvres de Saint-Simon : consulter Ravaisson, Rapport sur la philosophie en France au XIXe siècle; Paul Janet, Histoire de la science politique; Picavet, les Idéologues.

3° *La loi des trois États d'après la 47e et la 48e leçon.* — Voir Ravaisson, op. cit., Vacherot, la Loi des trois Etats (*Revue des Deux Mondes*). Lire surtout le Cours de philosophie positive.

4° *La solidarité.* — Voir Marion, la Solidarité morale; Renouvier, Essais de morale.

5° *La science sociale d'après A. Comte, ses caractères fondamentaux.* — Voir les ouvrages cités.

6° *L'organisme social.* — Lire Comte et comparer avec Spencer, Schaeffle, etc.

7° *La philosophie positive d'après la 47e et la 48e leçon.* — Lire. Comte et consulter Caro, Littré et le Positivisme; Grüber, A. Comte, der Begründer des Positivismus, Fribourg; Abbé de Broglie, le Positivisme et la science expérimentale; Littré, Taine, Stuart Mill, Picavet (op. cit.).

8° *La dynamique sociale.* — S'attacher surtout à extraire des œuvres de Comte les théories qui ne sont qu'ébauchées dans les deux leçons inscrites au programme. On consultera utilement le Résumé de Rig.

Nous ferons paraître à bref délai une bibliographie où nous indiquerons, au point de vue dogmatique, les textes qui pourraient être donnés comme sujets de leçons ou de dissertations. Nous appellerons l'attention des candidats sur les lectures qu'il conviendrait de faire et sur la manière dont il faut les faire.

F. Picavet.
Maître de conférences à l'École des Hautes Études.

DISCUSSION DU BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE A LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

(*Suite.*)

Séance du mardi 10 *novembre* 1891.

Mais si, pour cette raison et pour d'autres encore que je ne veux pas développer aujourd'hui, nous sommes résolus à combattre avec énergie le rétablissement de l'ancien certificat d'études, est-ce à dire que nous n'ayons rien à faire pour arrêter l'Université sur une pente fatale et disputer à une concurrence habile, persévérante et tenance la direction des générations futures? Eh bien! oui, il faut faire quelque chose, et ce qu'il faut faire d'abord, c'est mettre un terme à des tâtonnements qui n'ont que trop duré.

Mais, dira-t-on, comment clore l'ère de ces expériences? Messieurs, il n'y a qu'une solution : il faut faire sortir l'enseignement secondaire du régime des décrets pour le faire entrer dans le régime de la loi. (*Très bien! très bien!*)

Vous avez écouté, messieurs, avec une bienveillance dont je vous remercie les critiques que j'ai cru devoir diriger contre le programme de l'enseignement secondaire moderne; vous entendrez tout à l'heure M. le Ministre de l'instruction publique en faire l'éloge avec son talent accoutumé. Mais qui nous départagera? Ce ne sera pas la Chambre, car le Ministre a accompli la réforme sans la consulter, j'ajoute qu'il n'avait pas à la consulter : la loi, les lois du 21 juin 1865 et du 27 février 1880 ne lui imposaient pas, en effet, d'autre obligation que celle de consulter le conseil supérieur de l'instruction publique.

Cela peut paraître étrange, mais c'est ainsi. Quand il s'agit de l'échange de quelques parcelles de terrain entre deux communes ou d'une surtaxe d'octroi de 40 ou 50 centimes, il faut une loi votée solennellement par le deux Chambres; et quand il s'agit de l'enseignement secondaire; quand il s'agit de la jeunesse française et de l'orientation même de l'esprit français, il suffit d'un décret après une discussion de quelques heures devant un conseil fermé?

Eh bien! franchement, un pareil régime est-il tolérable, et le Parlement peut-il l'accepter plus longtemps sans abdiquer quelques-uns de ses privilèges essentiels? Il faut une loi pour modifier le programme de l'instruction primaire; pourquoi suffit-il d'un décret pour bouleverser, dans un sens ou dans un autre, l'enseignement secondaire, dont l'importance n'est certes pas moindre? De telles questions sont vitales au premier chef; il est impossible d'en laisser désormais la solution à la seule initiative d'un ministre, quelque éclairé qu'il soit.

Je ne voudrais pas, pour le système d'enseignement qui me paraîtrait le meilleur, qui flatterait le plus mes idées, mes goûts et, si vous voulez, mes préjugés, d'une semblable procédure, qui ne leur donnerait ni autorité ni prestige. Vous êtes, monsieur le ministre, un esprit libéral entre tous : dans l'intérêt même des idées qui vous sont chères, vous serez le premier à reconnaître que les grandes lignes de l'enseignement secondaire — je ne dis pas les détails des programmes — ne peuvent

être tracées, avec quelque chance de ne pas l'être sur un sable mouvant, que par une loi. (*Vive approbation.*)

Il faut une conclusion à ce débat : celle que je vous demande, monsieur le ministre, que je réclame de votre libéralisme, de votre conception du régime représentatif et parlementaire, c'est d'abord l'engagement d'apporter prochainement aux Chambres une loi qui modifie les attributions et la composition du conseil supérieur de l'instruction publique. (*Très bien! très bien!*)

En ce qui concerne sa composition, il faut briser les vitres de cette maison fermée et y faire pénétrer l'air du dehors. (*Approbation sur divers bancs.*)

Quant aux attributions, il faut, dans l'espèce qui nous occupe, ne plus donner au conseil supérieur que la préparation de la loi d'enseignement, qui sera ensuite soumise au Parlement.

Il va de soi que cette loi que nous demandons aujourd'hui à M. le ministre n'entrera pas dans tous les détails du programme ; nous n'avons pas procédé ainsi pour l'enseignement primaire, et il ne s'agit pas de le faire davantage pour l'enseignement secondaire. Il faudra indiquer seulement les grandes lignes, les grands principes, pour l'enseignement de l'Etat comme pour l'enseignement libre ; il faudra en même temps organiser d'une façon solide et sérieuse les sanctions, c'est-à-dire le raccord de l'enseignement secondaire avec l'enseignement supérieur.

Voilà, pour ma part, monsieur le ministre, la demande que je vous adresse. Lorsque cette loi viendra en discussion, — si vous voulez bien la porter devant la Chambre, — j'espère ardemment que ce sont les idées que je défends qui triompheront, parce que je suis convaincu qu'elles sont plus conformes que les vôtres à notre tradition nationale, plus favorables au développement de l'esprit français; mais, en tout cas, des questions aussi graves, aussi importantes, ne seront plus décidées par un simple décret; on ne pourra plus continuer, comme on le fait depuis vingt ans, à poursuivre des expériences qui sont inutiles, quand elles ne sont pas fâcheuses, sur ce qu'il y a peut-être de plus noble au monde, sur l'âme même de la jeunesse française.

Nous vous demandons de faire passer l'enseignement secondaire du régime des décrets au régime de la loi. (*Vifs applaudissements sur un grand nombre de bancs. — L'orateur, en regagnant sa place, reçoit des félicitations.*)

M. Léon Bourgeois, *ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.* Messieurs, me sentant un peu souffrant aujourd'hui, il me sera peut-être difficile de parler longuement, et je dois faire appel aujourd'hui tout particulièrement à la bienveillance que la Chambre veut bien me témoigner d'ordinaire. (*Parlez! parlez!*)

Messieurs, en écoutant tout à l'heure le très remarquable discours de mon honorable collègue et ami M. Reinach, j'ai éprouvé, à plusieurs reprises, le plus grand désir de l'applaudir avec vous.

Il n'y avait, en effet, dans les idées générales au nom desquelles il parlait, rien qui ne trouvât en moi un écho très fidèle. Il a fait un éloge fort juste des études classiques; il vous a dit quel était le profit qu'en retirait l'intelligence des élèves; il vous a montré tout ce que l'esprit français devait aux traditions de l'antiquité grecque et romaine. Ce n'est nullement pour contredire ces vérités que je suis monté à cette tribune.

Je suis le premier à reconnaître que le commerce avec les grands auteurs de la Grèce et de Rome, le contact avec les idées les plus élevées, exprimées dans un style admirable, constituent dans une édu-

cation un des meilleurs moyens de développer l'esprit des élèves et de l'ennoblir.

Mais la question n'est pas là; elle n'est pas de savoir si l'enseignement classique est préférable à tel ou tel autre type d'enseignement, mais bien de rechercher si l'enseignement classique, dans les conditions où il était donné avant la réforme qui vient de s'achever par l'organisation de l'enseignement moderne, était véritablement dans un état de prospérité générale qui répondît au tableau idéal qui vous en a été tracé et pouvait fournir à tous ceux qui le recevraient tout le profit que M. Reinach en attend.

Et au cas où la réponse à cette première question serait négative, la question était de savoir si, à côté de l'enseignement classique, il n'était pas utile, nécessaire, de créer pour un grand nombre d'élèves un enseignement fort, lui aussi, qui ne les plaçât pas plus tard dans une situation de véritable infériorité intellectuelle et morale vis-à-vis de leurs camarades. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Or, messieurs, je vous demande tout d'abord la permission de rappeler que ces plaintes si fréquentes sur la situation de l'enseignement classique, sur les dangers qu'il semble courir, ne sont rien moins que nouvelles.

C'est de la critique même de l'enseignement classique, tel qu'il existait en France vers 1870 et avant même 1870, critique faite par les humanistes les plus autorisés, par les professeurs de l'Université les plus justement renommés pour leur talent, et pour leur connaissance approfondie de l'antiquité, et pour leur dévouement aux études antiques; c'est de ces critiques de l'enseignement classique par les classiques les plus fervents qu'est né, vers 1872, le mouvement de réforme dont l'organisation de l'enseignement moderne est un des derniers effets.

Ne l'oublions pas, ce n'est pas le moins du monde, messieurs, à des adversaires des études classiques qu'est due l'initiative de ces réformes successives, que le conseil supérieur a récemment sanctionnées.

C'est, pour n'en citer que quelques-uns, de M. Jules Simon, de M. Bersot, de M. Gaston Boissier, de M. Michel Bréal, de tous ces maîtres, dont la plupart sont encore parmi les chefs les plus respectés et les plus aimés de notre Université, qu'est venu le mouvement.

M. Delpech. Cependant le corps compétent vous a répondu par l'élection de M. Bernès.

M. le Ministre de l'instruction publique. Permettez! il faut préciser : ceux dont vous parlez, les agrégés des lettres, c'est-à-dire une fraction particulière du corps universitaire, ont répondu à cette question, comme aussi à plusieurs autres questions fort étrangères à celle-là et qui étaient soulevées en même temps, en donnant une majorité à celui qui représentait plus particulièrement leurs idées personnelles et leur enseignement préféré; mais je ne crois pas que, de cette élection partielle, on soit en droit de tirer une conclusion générale sur l'esprit qui règne dans toute l'Université. Je vous demande la permission d'opposer à ce vote particulier le vote du conseil supérieur lui-même, qui, lui, représente plutôt, j'imagine, l'Université tout entière.

J'en reviens à ce que disaient ces hommes éminents dont je parlais tout à l'heure. Voici, par exemple, ce qu'écrivait M. Bersot en 1872, au sujet de ces exercices latins qu'on se plaît à nous représenter comme florissants autrefois dans nos classes.

« Assurément, il n'est point méprisable de savoir une langue étrangère, et un ancien disait bien que celui qui savait trois langues avait trois âmes. J'accorderai donc qu'on peut penser et écrire en latin; je recon-

naîtrai avec plaisir que plusieurs des plus élégants esprits de notre temps ont passé par ces exercices; mais après que nous nous serons entendus sur les mérites de la chose, je dirai seulement : Faites qu'on la fasse. Pour mon compte, je maintiens sur expérience que, pour l'immense majorité des élèves, ce travail est rebutant, qu'ils y échappent par tous les moyens possibles, et que l'immense majorité de ceux qui l'acceptent y ont peu de profit. Au point où ils peuvent atteindre, ils en sont réduits à penser en français avec beaucoup de peine, pour traduire cela avec beaucoup de peine en latin, et, dans cette gêne extrême de penser et d'écrire, ils pensent et écrivent par à peu près! »

Il me serait aisé de multiplier les citations de ce genre; je n'en retiens que ceci : c'est que les doléances que l'on entend aujourd'hui s'élevaient depuis longtemps dans l'Université, aussi nombreuses, aussi inquiètes au sujet de l'état de l'enseignement classique : cet état dont on se plaint, à vrai dire il a toujours été son état normal.

N'était-il pas naturel dès lors de conclure qu'il était suivi par un trop grand nombre d'élèves, que beaucoup d'entre eux n'en pouvaient pas tirer un réel profit; n'était-il pas naturel de penser que cette sorte de poids mort abaissait le niveau de l'enseignement classique?

Dans cette situation, que fallait-il faire? Fallait-il persévérer dans la même voie? Cette opinion a été soutenue. On a dit : Le profit que l'on tire des études classiques est tel que, quand bien même un petit nombre d'élèves l'en retirerait, nous devrions maintenir purement et simplement ces études pour tous les autres, comme le type unique de l'enseignement secondaire.

Je crois, au nom même des idées démocratiques qui nous sont à tous communes, qu'il nous est impossible de souscrire à cette proposition. Que l'on songe, en outre, au nombre des jeunes gens qui se destinent aux carrières pour lesquelles le latin et le grec sont véritablement indispensables. Ce nombre est de 8,000 sur 160,000 environ qui suivent ces études.

Il résulte évidemment de ces chiffres mêmes que, dans ce système d'études unique, uniforme et exclusif, on sacrifiait un très grand nombre de jeunes gens au profit de quelques-uns.

La solution véritable était celle-ci : Donnons l'enseignement classique à ceux qui en ont réellement besoin ou qui, du moins, à un titre quelconque, peuvent en profiter; mais donnons aussi quelque chose de substantiel et de solide et d'élevé à ceux pour lesquels l'enseignement classique n'a été jusqu'à ce jour qu'un travail forcé et un travail de tous points stérile, et, ceci accompli, faisons d'autre part au bénéfice de l'enseignement classique lui-même tout ce qu'il faut pour l'élever et le fortifier.

Telle est l'idée générale qui a provoqué la série des réformes dont il a été question tout à l'heure.

Vous avez parlé de l'instabilité de ces programmes, vous avez semblé dire que le conseil supérieur avait marché tantôt dans un sens, tantôt dans l'autre; qu'il était résulté de là quelque confusion; que l'opinion publique elle-même s'en était émue, et vous avez été jusqu'à penser, non sans quelque raison peut-être, que la diminution du nombre des élèves de notre enseignement secondaire avait été en quelque mesure causée par cette instabilité des programmes.

Eh bien! pour celui qui examine avec attention la série des décisions successives du conseil supérieur, il apparaît au contraire très nettement que, sauf quelques exagérations et quelques hésitations au début, une pensée continue a inspiré et dominé l'ensemble des réformes dont nous touchons aujourd'hui le terme.

Tout d'abord on s'était proposé de faire aussi complètement que possible, dans cet enseignement classique, la part des nécessités modernes.

On a pensé — c'était immédiatement après la guerre — que les langues vivantes devaient avoir une part plus grande dans l'éducation des Français de notre temps; on a cru qu'il était nécessaire de faire pénétrer les notions scientifiques d'une façon plus complète dans notre enseignement secondaire, et pendant les premières années on s'est efforcé de doser avec soin, avec une sorte de pondération rationnelle, les sciences, les lettres, l'histoire, la philosophie, les langues vivantes et les langues anciennes.

Mais cette première période a conduit à une constatation qu'il était facile de prévoir. On a dû bientôt reconnaître que la tête d'un enfant ne peut pas contenir l'encyclopédie même des connaissances.

Le conseil supérieur, à partir de ce moment, n'a cessé de marcher dans le sens de la simplification des programmes de l'enseignement classique à un double point de vue: d'une part en retirant de ces programmes les matières qui ne sont pas absolument nécessaires à tout enseignement secondaire; d'autre part, en simplifiant les méthodes et le contenu des parties de l'enseignement qui sont maintenues.

Vous avez fait très justement, tout à l'heure, allusion à l'abus d'érudition qui s'était produit à une certaine époque dans nos méthodes d'enseignement classique.

En effet, les méthodes philologiques d'un pays voisin ont, par une sorte de mode, envahi pendant un certain temps les livres mis entre les mains de nos enfants; mais il y a longtemps que le conseil supérieur et l'administration de l'instruction publique se sont aperçus de ce danger, et le retour à des méthodes d'enseignement plus simples et vraiment françaises est aujourd'hui instamment recommandé dans nos instructions à tous les maîtres de nos lycées et de nos collèges. (*Très bien! très bien!*)

Sur ce premier point, la situation de notre enseignement classique — je vais arriver tout à l'heure à l'enseignement moderne — est donc celle-ci: après avoir été l'objet d'un essai de développement dans le sens encyclopédique, il a été soumis à une série de réformes suivies et contenues tendant à le simplifier pour le fortifier.

Les résultats dès aujourd'hui constatés par nos inspecteurs généraux donnent confiance, j'ose le dire, dans l'avenir de cet enseignement ainsi concentré dans son objet et réservé désormais aux élèves qui le suivent non plus par nécessité, mais par choix.

Mais, messieurs, si j'ai tenu à dire un mot de la situation de l'enseignement classique, c'était uniquement — et c'est là une affirmation presque inutile — pour bien montrer qu'à aucun degré, à aucun moment, l'idée de lui porter atteinte n'est venue ni au ministre ni aux membres du conseil supérieur de l'instruction publique qui ont travaillé avec nous à l'organisation de l'enseignement moderne.

Je disais, il y a un moment, messieurs, qu'on avait dû se préoccuper de ce nombre très considérable de jeunes gens qui ne peuvent pas suivre avec fruit l'enseignement classique, et rechercher les moyens de leur donner une instruction appropriée à leurs goûts, à leurs aptitudes et à leurs besoins. On y avait pourvu dans une certaine mesure, vous le savez, par l'enseignement spécial.

Car, en somme, il ne serait nullement exact de penser que nous ayons constitué tout d'un coup et de toutes pièces, précisément pour faire concurrence à l'enseignement classique, un enseignement qui n'existait encore à aucun degré. Nous avons simplement donné à un

enseignement qui existait depuis 1865, qui avait déjà rendu d'excellents services, mais qui n'a pas rendu tous les services qu'on en pouvait attendre, nous avons donné à cet enseignement spécial les moyens d'achever son évolution et de produire les résultats en vue desquels il avait été créé. (*Très bien! très bien!*)

En constituant ainsi l'enseignement moderne, nous avons répondu, permettez-moi de le dire, aux vœux des familles. Car c'est une chose remarquable que le premier effet de la constitution de l'enseignement moderne ait été de relever le total de la population scolaire dans nos établissements. On parlait tout à l'heure — et M. Reinach a cité à cet égard un certain nombre de chiffres — de la diminution du nombre des élèves de l'enseignement secondaire public; on exprimait, non sans raison, la crainte qu'il n'y eût pour la société française, pour l'Etat moderne français, un sérieux danger dans cette diminution du nombre des élèves de notre enseignement publié. Eh bien! messieurs, je suis heureux de vous dire que les mesures récemment prises pour la constitution de l'enseignement moderne n'ont pas augmenté ces périls. Car les chiffres de la rentrée actuelle nous donnent, pour cet enseignement moderne, une sensible augmentation. C'est à lui, en très grande partie, qu'est dû le relèvement de 600 unités que nous venons de constater dans nos lycées et collèges de garçons à la rentrée de 1891. (*Très bien! très bien!*)

Mais, messieurs, il ne s'agit pas seulement de savoir si cet enseignement était désiré; il faut se demander s'il était bon en lui-même et si les critiques qui ont été dirigées contre lui sont véritablement fondées. Si c'était vrai que cet enseignement n'eût que le caractère utilitaire dont on parlait tout à l'heure; s'il devait avoir pour effet — c'est le mot qu'a employé M. Reinach — de faire disparaître l'idéal de notre enseignement secondaire, en vérité vous me verriez à la tribune pour le combattre et non pour le défendre.

Mais où M. Reinach a-t-il vu qu'il y avait nécessairement une baisse du niveau intellectuel et moral pour les élèves qui ne suivaient que le cours d'histoire moderne? Il a lu le programme et il s'est égayé — qu'il me permette de le lui dire : en vérité, c'est trop facile — de quelques noms d'auteurs allemands ou anglais qu'il a trouvé dans ce programme. Mais qu'un certain nombre d'auteurs secondaires y figurent, c'est chose naturelle et nécessaire, et je ne sache pas qu'il n'y ait, dans le programme de l'enseignement gréco-latin, que les noms des écrivains de premier ordre.

On est obligé de donner aux élèves d'un certain âge des textes faciles, et on prend ces textes où on les trouve, et si c'est dans un auteur de deuxième ordre, on se sert du texte de cet auteur.

Mais à côté de ces noms pourquoi n'avez-vous pas cité les autres? pourquoi n'avoir pas énuméré les chefs-d'œuvre de la littérature allemande et de la littérature anglaise qui sont mis entre les mains de nos élèves? Pourquoi n'avez-vous pas indiqué les noms de Schiller, de Gœthe, de Byron, de Milton, de Macaulay, de Goldsmith, de Heine et beaucoup d'autres que nous trouvons à plusieurs reprises dans ce programme?

M. Joseph Reinach. — A partir de quelle classe?

M. le Ministre. A partir de la troisième notamment, parce que c'est à partir de cette classe que l'enseignement peut prendre un caractère plus littéraire et que des textes plus difficiles et d'un caractère élevé deviennent accessibles à l'intelligence des élèves.

Je voudrais d'ailleurs écarter cette idée, qui a été le fond de la critique de M. Reinach contre l'enseignement moderne, à savoir que cet

enseignement repose uniquement ou essentiellement sur l'enseignement des langues vivantes. Non, l'enseignement moderne ne repose pas exclusivement sur l'enseignement des langues vivantes. Il repose avant tout sur l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, et si le nom d'enseignement classique français a été proposé pour cet enseignement, la raison en est que dans notre intention c'est l'étude de la langue et de la littérature françaises, comme c'est l'étude de l'histoire de la France, du génie de la France sous toutes ses formes et à toutes les époques, que nous voulons mettre à la base et dont nous voulons faire la substance et l'âme même de ce nouvel enseignement. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Et quand on vient dire qu'en écartant le grec et le latin des études de la jeunesse nous risquons d'écarter en même temps de son esprit les idées générales que l'antiquité a si bien exprimées et qu'elle a rendues familières à notre race, je me demande si tout le meilleur de ces idées, la part vraiment humaine, vraiment éternelle, vraiment assimilable de ces idées n'est pas passée dans notre littérature française, et si les élèves ne retrouveront pas entre Corneille et Victor Hugo, entre Descartes et Voltaire, dans toute la série de nos grands écrivains français, toutes ces notions générales, ces nobles idées de l'antiquité, exprimées dans un langage aussi beau et plus facilement accessible? (*Applaudissements à gauche.*)

Il semblerait, en vérité, que la France elle-même n'ait jamais fait œuvre qui vaille dans les lettres, les arts, la philosophie, pour qu'elle ait besoin d'aller chercher toujours, jusque dans l'antiquité, des idées qu'elle n'aurait pas encore comprises. (*Très bien! très bien! sur les mêmes bancs.*)

Mais je suis sûr que M. Reinach s'associe à mes paroles et reconnaît avec moi qu'un élève nourri de nos grands classiques, de nos grands prosateurs et de nos grands poètes peut être un esprit libre, élevé, généreux, tout aussi bien que ceux de ses camarades qui ont été formés par l'étude de la littérature grecque et romaine. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

M. Montaut. C'est très vrai!

M. Delpeuch. Mais, monsieur le ministre, veuillez nous dire... (*Rumeurs sur plusieurs bancs à gauche.*)

Messieurs, c'est une simple question que je désire poser... (*Parlez! parlez!*)

Je vous serais obligé, monsieur le ministre, de nous dire combien, dans les classes d'enseignement moderne, on consacre d'heures à l'étude du français, et combien aux études de langues allemande et anglaise.

M. Viger. On sait moins bien les langues étrangères que sa langue maternelle. (*Rires et exclamations.*)

M. le Ministre. Messieurs, il y a par semaine vingt-sept heures consacrées à l'étude du français, dans le cours d'étude moderne, tandis qu'il y a seulement dix-sept heures d'enseignement de français dans le cours d'études classiques.

M. Delpeuch. Il y a cette différence fondamentale que, dans l'enseignement classique, le grec et le latin sont enseignés surtout au point vue d'une étude meilleure du français, tandis que, dans l'enseignement moderne, l'anglais et l'allemand sont étudiés au point de vue du vocabulaire et de la langue parlée.

M. le Ministre. Je suis très heureux de cette interruption, parce qu'elle me permet de faire toucher du doigt un des points fondamentaux et particulièrement intéressants de la réforme dont nous parlons.

Ce qu'on cherche dans l'étude d'une langue qui n'est pas seulement,

comme le dit M. Delpeuch, une connaissance plus exacte de la langue maternelle, c'est un profit particulier qui résulte du rapprochement de deux textes, de cette opération de l'esprit qui fait passer une idée d'une langue dans une autre. Quand l'élève se trouve en présence d'une traduction à faire, soit de sa langue maternelle dans une autre langue, soit d'une langue étrangère dans sa langue maternelle, son esprit est obligé de s'imposer un certain travail d'attention pour pénétrer à travers ce texte étranger jusqu'aux idées qu'a voulu exprimer l'auteur de ce texte.

C'est dans cette tension particulière de l'esprit que se développe chez lui l'esprit d'analyse, et l'on a dit justement que l'acquisition de cet esprit est le profit le plus grand qu'on puisse tirer de l'enseignement secondaire. Cette acquisition est due, plus qu'à toute autre chose, à la comparaison de deux langues et de deux textes ; or, cette comparaison, nous la faisons dans une traduction de français en allemand ou d'allemand en français, aussi bien que dans une traduction de latin en français ou de français en latin.

Ce n'est donc pas tant parce que la langue française vient de la langue latine qu'il est intéressant et utile d'apprendre le latin ; c'est surtout parce que la version et le thème sont en soi de véritables instruments d'analyse. Ce n'est pas tant la connaissance de l'étymologie qui nous importe. Cette connaissance n'est même pas indispensable pour l'intelligence et la possession de notre propre langue, car apparemment vous ne contesterez pas cette intelligence et cette possession de la langue française à toutes les femmes françaises. (*Applaudissements.*) Vous ne nierez pas que certaines femmes françaises qui ne savaient pas l'étymologie ont laissé dans notre langue des monuments de quelque valeur. Non, ce n'est pas pour cela qu'il est indispensable à l'élève d'étudier les textes étrangers, mais c'est parce qu'il lui faut faire, pour en dégager le sens, un effort de pénétration éminemment fécond et fortifiant, un effort d'où il retire, pour la retrouver plus tard dans d'autres opérations, l'habitude de la précision et de la rectitude. (*Applaudissements.*)

Voilà ce que nous obtenons aussi bien par la comparaison des langues modernes entre elles que par la comparaison des langues anciennes avec la langue française.

Je vous demande pardon, messieurs, de cette digression... (*Très bien! Parlez!*)

On a fait à l'enseignement moderne une autre critique, on a dit que c'était une nouvelle bifurcation à laquelle nous voulions revenir.

Ce mot de « bifurcation », qui est un mot historique, un mot de fâcheuse notoriété, suffit pour faire crier haro !

Mais il faut s'entendre ! Il y avait bifurcation hier et il y a bifurcation aujourd'hui, dans ce sens qu'il y avait hier deux enseignements qu'on appelait enseignement classique et enseignement spécial, et qu'il y a encore aujourd'hui deux enseignements qu'on appelle enseignement classique et enseiguement moderne. Nous n'avons pas proprement créé un type nouveau ; nous avons développé et complété un type d'enseignement qui n'était pas encore achevé. Cette bifurcation qui existait encore hier et qui existera demain est fort différente de la bifurcation qu'avait faite M. Fortoul.

Qu'avait fait M. Fortoul, et quelle a été la raison pour laquelle cette bifurcation telle qu'il l'avait conçue est restée impopulaire ?

La bifurcation a été une œuvre inhabile, mauvaise pour l'Université, nuisible même à l'esprit français, parce qu'elle a été, en même temps temps que l'institution de deux types d'enseignement, le découronnement de ces deux types. La bifurcation été mauvaise parce que d'un

côté on mettait les lettres et de l'autre les sciences, comme si un esprit bien fait n'avait pas besoin d'être harmonieusement préparé à la fois par les uns et par les autres. (*Applaudissements.*)

Oui, un esprit normal et simple doit posséder ces deux choses à la fois; la connaissance des sciences, parce que, dans notre monde moderne, celui qui ne connaît pas la science chemine aveuglément dans le monde. (*Très bien! Très bien!*) Mais il luifaut aussi cette éducation littéraire, parce que l'éducation littéraire, c'est l'éducation pour les idées générales qui forment à la fois l'esprit et le caractère, c'est l'éducation dans toute la portée et toute la force du mot. (*Nouveaux applaudissements sur divers bancs à gauche.*)

Voilà ce qui fait qu'il ne peut y avoir d'enseignement purement classique et vraiment secondaire si les lettres et les sciences n'y sont étroitement associées.

Et voilà pourquoi la bifurcation était mauvaise : on isolait par ce régime les lettres des sciences et les sciences des lettres, et en même temps on découronnait tous les programmes à la fois, comme je le disais tout à l'heure, puisque pour une raison politique qui n'avait rien de pédagogique on avait exclu l'histoire contemporaine et la philosophie de nos classes, de façon à réduire l'esprit des élèves à un strict minimum de connaissances et à les empêcher d'ouvrir les yeux sur le monde qui les entourait. (*Très bien! Très bien!*)

L'enseignement moderne dont nous parlons, celui dont nous avons pris, avec le conseil supérieur, la responsabilité, est-ce quelque chose de bâtard, comme on le disait tout à l'heure, quelque chose qui puisse être comparé à cet enseignement scientifique de l'ancienne bifurcation?

Dans le régime inventé par M. de Fortoul, l'enseignement scientifique avait cette situation singulière, qu'après avoir conduit tous les jeunes gens qui s'y destinaient jusqu'à la quatrième en leur enseignant le grec et le latin, on leur retirait cet enseignement au moment précis où ils pouvaient commencer à en profiter.

Avons-nous fait quelque chose de semblable? Non, nous avons fait un enseignement suivi, continu et harmonieux, dans lequel nous avons fait la juste part aux sciences et aux lettres. Nous y avons mis les langues vivantes parce qu'elles sont utiles dans notre société. Le mot « utilitaire » ne convient pas ici, et je le repousse.

Mais le mot « utile » est un mot nécessaire : il faut que l'enfant reçoive un enseignement qui lui soit utile dans la vie lorsqu'il sera arrivé à l'âge d'homme.

Nous avons fait entrer aussi dans cet enseignement les lettres françaises, et nous leur avons fait la part plus libéralement, s'il est permis de le dire, que dans l'enseignement classique gréco-latin.

Nous y avons mis aussi la philosophie et l'histoire, l'histoire de la civilisation et l'histoire de l'art.

Nous y avons donné place, par conséquent, à toutes les idées générales dont vous vous préoccupiez tout à l'heure, et nous avons bien le droit de revendiquer pour cet enseignement le nom de classique. Car, comme je l'ai dit l'année dernière au Sénat, un enseignement classique est celui qui forme l'homme tout entier, et cet enseignement est apte à former l'homme tout entier.

M. Armand Desprès. Cela existait il y a quarante ans, monsieur le Ministre.

M. le Ministre. Eh bien! cet enseignement était excellent, mais il a un défaut, c'est qu'il est mort, comme la jument de Roland.

M. Armand Desprès. Je demande la parole. (*Exclamations.*)

M. le Ministre. Je demande à la Chambre — et je termine en me résumant par ces quelques mots — de considérer que l'organisation de l'enseignement moderne a été l'œuvre du conseil supérieur de l'instruction publique, c'est-à-dire l'œuvre d'une assemblée dans laquelle, quoi qu'en ait dit tout à l'heure l'honorable M. Reinach, l'air et la lumière circulent largement. C'est une assemblée où se trouvent réunis quelques-uns des hommes les plus éminents des lettres et des sciences françaises, qui, par conséquent, ne peut pas prêter le flanc à cette critique, d'ignorer ce qui se passe au dehors. Elle se tient au courant des besoins et des nécessités de notre pays et de notre temps, et voilà pourquoi, précisément, bien qu'elle compte parmi ses membres les défenseurs les plus décidés de l'enseignement classique, elle a fait l'enseignement moderne.

L'organisation de cet enseignement moderne n'a pas pour dessein et ne peut pas avoir pour effet de porter atteinte à l'enseignement classique.

D'une part, le programme de l'enseignement classique lui-même a été simplifié et fortifié; et il est mieux en mesure que jamais de montrer ce qu'il vaut et ce qu'il peut. D'autre part, s'il perd une partie de ses élèves, c'est un allégement pour lui, et c'est une force.

L'enseignement moderne, enfin, n'est pas une création de toutes pièces destinée à lui faire concurrence, c'est le développement normal de l'ancien enseignement spécial.

Ce n'est pas un enseignement bâtard, ce n'est pas une bifurcation, c'est un enseignement complet, libéral, secondaire et classique à sa manière, et qui fera, croyez-le bien, monsieur Reinach, tout aussi bien que l'enseignement greco-latin, et par les mêmes raisons générales, de bons citoyens et des hommes capables de comprendre toutes les idées généreuses, toutes les idées nécessaires au développement de notre pays. (*Très bien! très bien!*) Voilà, messieurs, ce qu'est l'enseignement moderne.

A ce propos, messieurs, M. Reinach m'a posé tout à l'heure une question à laquelle il m'est assez difficile de répondre au pied levé. Il m'a demandé si le Gouvernement serait disposé à prendre l'initiative d'un projet de loi sur l'enseignement secondaire.

Il s'est demandé si, pour permettre au Parlement de mieux connaître des questions de méthode et de programme, il ne serait pas bon de passer du régime des décrets au régime dee lois. Je ferai remarquer tout d'abord que le régime des lois existe dans une large mesure; que nous n'aurions pas pu créer, par exemple, cet enseignement moderne de toutes pièces, qu'il aurait fallu que le Parlement en votât la création, et que c'est une loi, la loi de 1865, qui a créé l'enseignement spécial dont il n'est aujourd'hui que le développement.

Le Parlement— et ce n'est pas moi qui chercherai jamais à restreindre son initiative, — a un droit d'intervention legitime et nécessaire toutes les fois qu'il s'agit de toucher à l'organisation fondamentale de l'enseignement.

Mais quand il s'agit des méthodes et des programmes, c'est-à-dire de question d'ordre intérieur, dans quelle mesure est-il bon, est-il nécessaire que le Parlement lui-même pénètre dans l'examen de ces questions? Dans quelle limite sont-elles de la compétence d'une Assemblée politique? C'est un point à examiner; dans tous les cas, aujourd'hui, à l'heure actuelle, une expérience se poursuit; je demande à la Chambre d'en attendre les résultats. Ce n'est pas au lendemain du jour où une organisation nouvelle vient d'être établie, où des méthodes et des pro-

grammes vont être mis pour la première fois en application, où, enfin, le travail de réforme poursuivi pendant dix années, notez-le bien, par le conseil supérieur étant terminé, la stabilité si nécessaire et que M. Reinach réclamait si justement tout à l'heure semble acquise au moins pour un temps, ce n'est pas à ce moment qu'il est opportun de déposer un projet de loi qui remettrait en question méthodes, programmes et existence même de l'enseignement. Je demande donc à la Chambre de laisser se continuer cette expérience, avec la confiance qu'elle tournera à la fois au profit de l'Université et au profit du pays tout entier. (*Vifs applaudissements.*)

M. Villemonte. Vous avez oublié de répondre à ma question, monsieur le ministre.

M. le Ministre de l'instruction publique. C'est juste, je vous demande pardon.

M. Villemonte m'a demandé tout à l'heure si l'enseignement moderne ne pourrait obtenir, d'une façon plus large, les sanctions auxquelles, lorsqu'on l'a créé, on avait pensé qu'il avait droit.

M. Villemonte a surtout visé deux professions libérales : le droit et la médecine.

Le conseil supérieur n'a pas pensé qu'il fût possible encore d'ouvrir les professions du droit et de la médecine aux élèves de l'enseignement moderne.

Je laisse de côté l'enseignement du droit, qui semble destiné à se recruter assez longtemps encore par les élèves de l'enseignement classique.

En ce qui touche la médecine, je puis dire qu'à mon sens personnel il eût été possible, et du moment qu'il eût été possible, qu'il eût été bon d'ouvrir la carrière médicale aux élèves de l'enseignement moderne. Je crois que l'ensemble des connaissances données par nos programmes de l'enseignement moderne est parfaitement suffisant pour servir de base aux études médicales. Mais les représentants de l'enseignement médical ont pensé qu'il valait mieux lui permettre d'abord de montrer ce qu'il peut donner, ils ont demandé que cette question fût ajournée. On n'a donc pas ouvert la carrière médicale pas plus que celle du droit aux élèves de l'enseignement moderne parce que cet enseignement n'a pas encore fait ses preuves. Il les fera, et j'espère que, dans un temps prochain, les facultés de médecine ouvriront leurs portes aux élèves de l'enseignement moderne. (*Marques d'approbation.*)

(*A suivre.*)

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent être adressées à M. Jules Gautier, *4, rue du Bouloi, ou, 7, avenue Parmentier. Tout ce qui concerne les abonnements doit être adressé au nom de* M. Paul Dupont, *4, rue du Bouloi.*

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 306.12.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 25.

CHRONIQUE

L'Académie française recevait, jeudi dernier, M. de Freycinet. Au milieu des interpellations sur l'attitude des évêques, entre le Sénat satisfait et la Chambre des députés qui attendait son tour, elle demandait au président du Conseil de prononcer, comme intermède, l'éloge d'Emile Augier; on pourrait philosopher sur le rapprochement. L'Académie n'a pas eu à s'en repentir. La même voix qui, la veille, brève et forte, affirmait les droits de l'État et la volonté de les faire respecter s'est adoucie, s'est pliée aux longues périodes, pour montrer quelle puissance d'honnêteté, quelle science de la vie, quel art irrésistible Émile Augier avait employés à défendre les droits de la morale.

A l'Académie, ces sortes de séances se terminent toujours par un ordre du jour de confiance; on loue et on est loué. Mais il y a façon de l'être. M. de Freycinet l'a été par M. Gréard : il y a décidement des hommes auxquels rien ne manque.

Un discours de M. Gréard, par ce temps d'improvisation bruyante et désordonnée, d'idées détraquées, de style laborieusement décousu, est-il rien qui donne plus complètement l'impression d'une pensée maîtresse d'elle-même, disant ce qu'elle veut dire, laissant entendre

ce qu'elle veut taire, se développant harmonieusement, guidée par la raison, sans être glacée par elle; et cette langue, si pure à la fois et si naturelle, où le travail n'apparaît que comme une forme de l'amoureux respect qu'on a pour elle, où jamais ne se sent l'effort ni la recherche, où le mot s'adapte de lui-même à l'idée, ne chante-t-elle pas à nos oreilles une de ces symphonies puissantes et douces qui calment et réconfortent à la fois.

Il est difficile, dans cette réponse à M. de Freycinet, de ne pas admirer, une fois de plus, la souplesse du talent de M. Gréard. Que citer le plus volontiers? Est-ce cette succession de spirituels croquis où se déroule la vie de Pigault-Lebrun, ou bien ce tableau de l'année terrible, où chaque trait évoque un souvenir? Est-ce cette analyse si pénétrante des types représentés par Émile Augier, ou bien cette autre analyse, qui ne l'est pas moins, de l'éloquence de M. de Freycinet? Est-ce lorsque l'orateur caractérise avec une grâce charmante la langue du grand comique, ou lorsqu'il marque avec une bienveillante précision les qualités les plus expressives de l'homme politique?

M. Gréard rappelle à la fin de son discours que, suivant Pascal, « l'art de persuader consiste autant en celui d'agréer qu'en celui de « convaincre ». Pascal considérait « l'art d'agréer comme sans « comparaison plus difficile, plus utile et plus admirable »; — si difficile même qu'il renonçait à le peindre. « Je n'essayerai certes pas, » ajoute M. Gréard, « de le faire après lui. » Si M. Gréard hésite à définir cet art, il a montré tant de fois qu'il en connaissait tous les secrets, que nous pouvons aujourd'hui lui passer cette modestie.

Au fond, c'est plus pour le directeur de l'Académie que pour le récipiendaire qu'ont été les honneurs de la séance : l'Université a le droit d'en être fière. Dans le poste le plus éminent que puisse atteindre un universitaire, M. Gréard s'est fait une situation morale qui n'appartient qu'à lui. Il y a déployé non seulement une puissance de travail, une lucidité d'esprit, une habileté administrative qu'il est difficile de dépasser, mais aussi une science consommée de l'éducation et un admirable talent d'écrivain. En appelant à elle M. Gréard, l'Académie consacrait une réputation déjà faite.

La réputation a grandi. L'Université ne saurait y être indifférente ni négliger les occasions de constater cette autorité chaque jour plus légitime et moins contestée. Elle y trouve un encouragement; c'est une force pour elle, qui se connaît déjà tant d'amis, de se savoir défendue par le nom seul de ses chefs.

JULES GAUTIER.

DISCOURS DE M. GRÉARD

ACADÉMIE FRANÇAISE. — RÉCEPTION DE M. DE FREYCINET

Monsieur, le désintéressement porte toujours bonheur. En vous effaçant avec une sincérité pleine de bonne grâce, vous venez de faire revivre sous nos yeux la grande figure d'Emile Augier. Bien plus, d'une main délicate, vous avez découvert un côté de sa physionomie qui, pour la plupart de ses admirateurs, je le crois bien, était resté dans l'ombre. Que de tout temps et partout, à la cour comme à la ville, Emile Augier ait trouvé l'accueil dû à son talent, nul ne l'ignorait ; et nous savions par lui-même qu'il avait un jour franchi le seuil de la vie publique, siégé dans un conseil général, étudié sur le vif le jeu des institutions nationales, « comme un peintre fréquente la clinique pour apprendre l'anatomie. » Mais qu'il eût été un doctrinaire politique consultant, une sorte de Mentor, collaborateur secret d'une constitution, cela était fait pour nous intéresser, peut-être même un peu, à la vérité, pour nous surprendre. Le jugement qu'un jour il portait sur la politique n'était pas tout à fait aussi flatteur pour elle. Chose singulière, il semble qu'il ait été dans la destinée académique d'Emile Augier de ne traiter qu'avec des ministres. Il a remplacé le comte de Salvandy. Vous lui succédez. Et la seule fois qu'il ait eu à souhaiter la bienvenue à un nouveau confrère, le récipiendaire était, comme nous dirions aujourd'hui, un ancien président du conseil. C'est dans cette occasion qu'il fit sa profession de foi, à sa façon, sans ambages. « Je suis un des rares Français, écrivait-il, qui n'aiment pas la politique. » Et il ajoutait — me permettrez-vous de le répéter ? — qu'il la tenait pour la moins exacte, la moins respectable des sciences ; il la classait entre l'astrologie judiciaire et l'alchimie. J'ai ouï dire que M. Thiers avait eu quelque peine à le lui pardonner. Et aujourd'hui le voilà convaincu d'avoir, lui aussi, pratiqué l'astrologie judiciaire et trempé les mains dans l'alchimie ! C'est la revanche de M. Thiers. Nul plus que vous, monsieur, n'avait qualité pour offrir à l'illustre homme d'Etat cette réparation d'outre-tombe.

Quelque surcroît d'honneur que, grâce à vous aussi, Emile Augier en reçoive pour sa propre mémoire, son histoire, telle qu'il a voulu en fixer lui-même le souvenir tient tout entière dans son théâtre. Mais combien pleine ! Vous nous avez charmés, monsieur, par l'analyse exacte et émue de ses maîtresses pièces ; à rassembler d'un coup d'œil l'ensemble de son œuvre, de *la Ciguë* à *l'Aventurière*, de *l'Aventurière* à *Gabrielle* et à *Philiberte*, de *Gabrielle* au *Gendre de M. Poirier*, du *Gendre de M. Poirier* aux *Effrontés*, des *Effrontés* aux *Fourchambault*, — quelles étapes ! quelle carrière ! Comédie légère, comédie picaresque, comédie de mœurs, comédie politique, comédie sociale, en vers, en prose, le talent d'Emile Augier a traité les genres les plus variés. Je ne

sais pas d'écrivain de notre temps qui se soit renouvelé avec autant de souplesse et de bonheur. Du premier coup il a touché le succès; il s'est développé toute sa vie.

Dans la succession de ces transformations qui chaque fois le grandissent, il ne se piquait point de ne s'être jamais inspiré que de lui-même. Comme la philosophie et l'histoire, notre art dramatique a eu, vers le milieu de ce siècle, son évolution. Au goût de la fiction romantique, qui avait ouvert à l'esprit français des voies si fécondes, succédait le besoin d'une observation plus rapprochée de la nature. On fouillait au cœur de la vie. C'est Emile Augier qui le premier a poussé le cri de ralliement de la génération nouvelle, a dit l'auteur de *la Dame aux Camélias*. Emile Augier ne s'honorait pas moins de reconnaître ce qu'il devait à l'originalité créatrice de son puissant émule. En même temps, comme toute la jeunesse de son âge, il lisait avec passion Balzac et *la Comédie humaine*. Il a eu tour à tour pour collaborateurs, je ne dis pas seulement de ses pièces, mais de son esprit, en quelque sorte, Ponsard, Alfred de Musset, Octave Feuillet, Sandeau, Mérimée, Foussier, Labiche. Où la source avait jailli il se portait, à son heure; il y puisait, à son tour, en plein courant. Mais l'idée, dès qu'il s'en était saisi, n'appartenait plus qu'à lui. Nul n'a plus profondément imprimé sa marque sur ce qu'il touchait. Traversant toutes les écoles, ne s'inféodant à aucune, très composite à la fois et très personnel, son génie dramatique s'enrichissait des ressources d'autrui sans rien perdre de ses dons propres, et comme un arbre vigoureux, dont les racines vont partout chercher les sucs qui le nourrissent, produisait des fruits que lui seul pouvait porter.

Vous l'avez dit, monsieur : de l'art il n'a jamais séparé la morale. Il croyait à l'efficacité de la comédie : non qu'elle lui parût capable de corriger les individus, — chacun dans le miroir que la scène présente ne reconnaissant guère que le prochain; — mais il estimait qu'elle « pouvait être assez saisissable et assez saisissante » pour préserver la société d'une contagion. Doué par la nature d'une sagacité d'observation rare, il était devenu — le mot est de lui — moraliste par profession. Ajouterai-je qu'il avait presque reçu mission de l'être par intention expresse et comme par prescription testamentaire de son aïeul maternel, Pigault-Lebrun?

Oui, de Pigault-Lebrun. L'histoire du cœur humain offre de ces surprises. Assurément cette journée dont vous partagez les honneurs avec Emile Augier ne serait pas complète pour lui si le souvenir de Pigault-Lebrun n'y avait sa place. Il ne s'est battu qu'une fois dans sa vie, et ce fut pour le défendre Il l'adorait. « A la mémoire vénérée de mon grand-père, » telle est la dédicace de sa première pièce. En suspendant après sa mort son portrait, donné par une main pieuse, en face de celui de Pigault-Lebrun dans la salle du comité de lecture, la Comédie française a exaucé le plus cher de ses vœux. Rapprochement singulièrement touchant, en effet, mais non moins piquant peut-être, quand on en ressaisit le lien.

Pendant cinquante ans, Pigault-Lebrun a couru le monde : — débutant dans la vie sérieuse par deux ans de séjour à la Bastille; — au sortir de prison, enrôlé dans la gendarmerie d'élite; ennemi juré, dès l'abord, de la règle et de la discipline, mêlé à tous les duels, à tous les désordres, à toutes les folies, et idole du régiment; — se jetant, à bout d'extravagances, dans une troupe de comédiens de passage, porté par son père sur les registres de sa paroisse comme mort et n'ayant jamais été plus vivant, composant, répétant, jouant soir et matin dans les villes

et les campagnes, à travers la Lorraine, les Flandres et la Hollande; rapatrié sous le drapeau de la République et soldat à Valmy : — dix ans après, installé à la cour du roi Jérôme, bibliothécaire sans bibliothèque, lecteur d'un prince qui n'aimait pas les livres, et n'ayant guère d'autre office que de faire la fête; — toujours en veine en dépit des aventures et des traverses, incapable d'une indélicatesse, mais ne s'interdisant aucune licence, et semant sur sa route à la volée des comédies, des vaudevilles des romans d'une imagination sans frein, d'une gaieté sans scrupules, qui n'avaient rien à voir avec la vertu. Rentré enfin au foyer de la famille, ce héros de roman comique devient l'instituteur de son petit-fils, le suit dans ses travaux et ses succès de collège, le fait voyager avec lui, et pour lui, reprenant la plume à près de quatre-vingts ans, écrit des *Contes moraux*. « Mon cher Emile, disait-il, — Emile avait alors onze ans, — c'est pour toi que j'ai fait ces *Contes*, c'est à toi que je les dédie. Puissent-ils t'amuser, t'intéresser! puissent-ils surtout te donner des idées positives de la morale; sans laquelle la société ne peut exister! » L'auteur de *l'Enfant du Carnaval* et de *M. Botte* commençant à patronner la morale au terme d'une vie employée à s'en passer! Le petit-fils contribuant, sans le savoir, à l'éducation de son grand-père! Tous les chefs-d'œuvre d'Augier, toute sa poétique contenue en germe dans les derniers mots tombés des lèvres du vieillard converti, voilà une façon d'atavisme que la science ne paraît pas avoir prévue!

L'héritage n'avait d'ailleurs rien de morose. Vous avez discrètement mis en lumière, monsieur, le milieu familial dans lequel Emile Augier a grandi et où s'est plu son âge mûr. En aucun temps il ne s'est beaucoup répandu. Il ne prodiguait pas son amitié. Mais n'avez-vous pas un peu forcé, comme il arrive, le caractère de votre grave admiration, quand vous nous le représentez quelque part sous les traits d'un penseur recueilli, presque austère, qui observe le monde, de loin, du haut de sa tour d'ivoire? Ceux qui l'ont fréquenté dans sa prime jeunesse nous le dépeignent exubérant de sève, bon compagnon, remplissant les bois de la Celle des éclats de sa voix, qui était charmante, riant et chantant à la vie. Et n'est-ce pas ainsi que nous l'avons tous connu, l'œil vif le teint chaud, l'esprit libre, le cœur ouvert, poussant droit devant lui d'un pas assuré et la poitrine en avant? Rien ne ressemble moins à la mélancolie solitaire du comte de Vigny et de son école. Emile Augier était un bourgeois, — non pas le bourgeois glabre dont se raillaient Théophile Gautier et Gustave Flaubert, — le vrai bourgeois parisien qu'ont connu nos pères, un bourgeois de grande allure frayant sans embarras avec les princes, un bourgeois de race. Il eût été fort surpris qu'on lui trouvât des quartiers de noblesse; mais il avait son ascendance. S'il fallait rechercher ses ancêtres politiquement — puisque vous nous avez entraînés dans cette voie — je ne serais pas embarrassé de les trouver sur les bancs du Tiers : en 1789, répondant aux injonctions du lit de justice et préparant les déclarations de l'Assemblée; en 1614, déplorant le crime qui vient d'enlever à la France le roi Henri et pressentant dans les premiers actes de Richelieu le génie qui doit la relever; plus haut encore, en 1593, tenant tête à l'Espagnol et au légat, et fournissant leur appoint à la *Ménippée;* — tous d'esprit ferme et de loyale intelligence, ni trompeurs ni dupes, ne prenant rien au tragique, mêlant même volontiers le plaisant au sérieux, gouailleurs et frondeurs à leur jour, mais sincères et ardents aux justes causes. Pour ses aïeux littéraires, je n'irais les prendre certes ni à Trianon, ni à Marly, ni à Versailles dans la chambre royale de Mme de Maintenon. Mais ils étaient, j'en suis sûr, aux premiers rangs du parterre, en 1707 et en

1708, applaudissant *le Légataire universel* et *Turcaret;* en 1667, soutenant *Tartufe* contre la cabale; ils étaient, en compagnie de Panurge et de frère des Entomeures, à la table de Rabelais Ce sang est celui qu'Emile Augier portait dans ses veines. Il tient de cette lignée le tempérament robuste, la verdeur généreuse, la verve franche, la vue perçante, le rire plein et sonore. Et, par un surcroît de fortune, ce Gaulois d'origine a été élevé à l'école de l'antiquité classique; il en a pénétré la grâce, aimé la sagesse savoureuse; il a appris, par un commerce prolongé, à régler sa fantaisie, à affiner son goût, à discipliner sa force. C'est ce qui, avec un tour si gai, donne à sa comédie un fond si sûr de vaillante raison.

Vous l'avez loué, monsieur, d'être de son temps. J'oserai le louer à mon tour d'être de tous les temps. « Chaque siècle a ses vices qui s'ajoutent aux vices des siècle antérieurs, a dit Henri Heine en un jour d'humeur méchante; c'est ce qu'on appelle le patrimoine croissant de l'humanité. » Non, nous n'avons pas augmenté le nombre des péchés capitaux; nous ne l'avons pas, hélas! diminué non plus. Les passions humaines se déplacent, se transforment; mais elles fournissent à tous les siècles leur contingent régulier de défauts et de vices. Le propre du génie dramatique est de ressaisir, sous ces formes changeantes, le fond permanent, et c'est par là qu'Emile Augier a mérité de prendre rang parmi les maîtres de la vie.

Qu'il traduise sur la scène le gentilhomme ruiné qui croit assez faire pour l'honneur de sa race en criblant celui à qui il l'a vendu des épigrammes de son dédain; ou l'industriel enrichi qui s'imagine que, pour justifier les ambitions qu'il rêve, il suffit de les avoir payées espèces sonnantes; — l'aventurier de salon qui, sans plus de scrupules que de ressources, vit du luxe d'autrui dans les cercles, où il fait admirer sa crânerie, envier ses maîtresses et ses chevaux; ou le bohème de journal, suant l'orgueil et la misère, humble et tumultueux, nourri de vache enragée aux bons jours, de cailloux dans les mauvais, et toujours prêt, manches retroussées, à verser sur la tête de l'adversaire qu'on lui désigne une écritoire empoisonnée; — l'agioteur de haute volée dont la raison sociale tient en ces deux termes: accepter les gens pour ce qu'ils paraissent, ne voir à travers les vitres que lorsqu'elles sont cassées; ou le tabellion de village, madré et correct, au langage austère, aux mains rapaces, dur aux siens et doux à lui-même, respectant la loi, toutes les lois, celles de la conscience comme les autres, en les tournant; — ces personnages, marqués à l'effigie de la société qui les a vus naître, portent en même temps le sceau de l'éternelle vérité. Ils nous intéressent parce que nous y retrouvons de nos sentiments et de nos mœurs: les générations futures y applaudiront surtout les traits tirés du fond même de l'âme humaine.

Telle est particulièrement la beauté durable des pièces où, flagellant le ruses, les audaces, les ignominies de la courtisane, Emile Augier défend la famille menacée dans son repos et sa dignité. Le sens moral le plus net y soutient l'observation la plus aiguisée. De même qu'il rattache à la conscience pervertie ou troublée toutes les déviations coupables, c'est de la conscience remise en possession d'elle-même qu'il tire le châtiment ou la leçon. Emile Augier n'a rien du justicier brutal. Le coup de pistolet du *Mariage d'Olympe* n'est, dans sa comédie, qu'un accident.

Vous me méprisez moins que je ne me méprise,
Et j'ai la plaie au cœur que rien ne cicatrise,

dit Léa à Paul Forestier. Où le mépris serait impuissant il cherche le remède au mal dans le mal lui-même. Il punit la passion par la passion, le vice par le vice, en galant homme, sans déclamation ni violence. C'est l'originalité de ses dénouements. Dona Clorinde, l'aventurière, sort de la maison où elle a régné en souveraine, tête basse, humiliée, elle aussi frappée au cœur. Séraphine glisse et retombe dans la boue où elle est destinée à s'enliser. Giboyer n'ose reconnaître le fils à qui il a fait litière de son corps et de son âme. Me Guérin est livré à son isolement morne. La loi morale reprend ses droits, l'expiation vengeresse s'accomplit avec une simplicité qui en augmente l'effet.

L'honneur, tel est le principe du drame d'Emile Augier. Ses bourgeois sont les petits-neveux des héros de Corneille; le comte de Thomeray a des accents dignes du vieil Horace. A ses contemporains, à ce monde que vous nous avez montré, monsieur, amolli par l'amour du luxe, envahi par un esprit de tolérance trop souvent indulgent aux défaillances et aux bassesses, ce qu'il préconise, c'est le respect de soi-même: il en fait la pierre angulaire sur laquelle doit se fonder la société nouvelle. De l'ensemble de son théâtre on pourrait tirer tout un trésor de saines et réconfortantes maximes. C'est merveille de voir comme, en sondant les misères de l'âme humaine, il en retrouve du même coup et en relève les grandeurs.

Cette virilité généreuse est chez lui si naturelle tout à la fois et si frappante, qu'on est exposé parfois à oublier ce qui s'y mêle de finesse exquise. Cependant l'amour délicat des vertus domestiques n'est pas seulement l'inspiration de ses pièces les plus acclamées; il a pénétré toute son œuvre, il en est comme le parfum. Emile Augier n'a jamais écrit ce qu'il faut penser, ce qu'il pensait de la femme, Mais fille, sœur, fiancée, épouse, mère, quelle place il lui fait au foyer! En regard d'une Olympe Taverny, d'une Séraphine Pommeau, d'une Navarette, si hardiment campées dans le vice, quels types souriants, purs et aimables que ceux de Lélie, d'Aline Lagarde, de Francine Desroncerets, de Cyprienne, d'Antoinette Poirier, marquise de Presles! Quel charme de passion pudique, quelle grâce d'innocence, de dévouement, de raison, de noblesse! Quelle gravité fière, presque tragique, dans l'abnégation de la mère de Bernard, le Bernard des *Fourchambault*, ramenant son fils au respect de l'homme qui l'a perdue, lui prescrivant comme un devoir de sauver celui qui a refusé de le reconnaître, lui disant à l'oreille — car elle est là, invisible et présente, entre les deux frères — le dernier mot du pardon et de l'oubli : « Efface. »

En vérité, sommes-nous assez reconnaissants à ceux qui nous font tant de bien en nous récréant? Tous les arts ont leur difficulté en même temps que leur beauté d'expression. Reproduire sur la toile un coin de la nature, une page d'histoire, une scène de l'existence journalière, les traits d'une physionomie, pénétrer cette peinture d'un sentiment que la contemplation réfléchie agrandisse et élève, qui ouvre à l'imagination les portes du rêve, quel effort! et lorsque l'effort a touché juste, quelle magie! Mais combien plus subtil encore l'art qui nous donne non pas seulement l'illusion de la vie par quelques traits choisis, en nous invitant à compléter le charme, mais le spectacle de la vie même dans sa réalité complexe, dans le développement soutenu et le conflit prolongé des passions humaines! Concevoir une action dramatique juste, intéressante, n'est rien, semble-t-il, auprès de tout ce qu'il faut pour la mettre en œuvre. Le talent n'y suffit pas. L'idée

trouvée, quelle puissance de condensation pour en tirer une situation scénique et pousser cette situation elle-même jusqu'au point où la crise doit se produire! Quelle fécondité de ressources pour revêtir les sentiments qu'elle met aux prises de caractères qui les personnifient! Quelle sûreté et quelle précision d'analyse pour fournir à chacun de ces personnages son jeu propre, et les jeter dans le mouvement de l'action commune sans autre soutien que la logique de leur rôle! Le romancier connaît, lui aussi, ces enfantements laborieux. Mais les privilèges dont il jouit le soutiennent. Les descriptions, les réflexions, les digressions même lui sont permises. Il a ses intervalles de recueillement et de repos, ses oasis. Le lecteur s'accommode de son intervention, pourvu qu'elle soit opportune et qu'elle reste discrète. Il ne lui déplaît pas de se sentir conduit. Tout autres sont les dispositions du spectateur. J'entends son cri d'impatience, le cri de la vie : Marche, marche! Il ne tolère rien qui nuise à l'action ou la ralentisse. Son attention froissée se replie dès que l'auteur se montre. C'est par les personnages du drame, par eux seuls, qu'il veut être éclairé et ému ; c'est à eux seuls qu'il reconnaît le droit de faire naître et de soutenir la lutte, d'amener et de justifier le dénouement, de prononcer le mot qu'il ne saurait trouver, mais qu'il entrevoit, qu'il attend et qui lui arrache, lorsqu'il éclate, une explosion d'enthousiasme. Que si la fiction qui se déroule ainsi d'elle-même, simple et forte comme la nature, repose sur l'observation exacte d'un ridicule, d'un travers, d'une passion, d'un état moral dont la représentation provoque le rire des honnêtes gens, n'est-ce pas tout à la fois l'une des œuvres les plus admirables et les plus salutaires que puisse produire le génie humain?

Toutes ces difficultés du grand art, Emile Augier ne les a connues que pour en triompher. Rarement on en a porté le souci plus haut. La passion du mieux le poursuivait. Au cours des répétitions, sur le théâtre qui l'avait rapproché d'un des plus chers camarades de sa jeunesse et où il comptait presque autant d'amis que d'interprètes, plus d'une fois, il a eu des illuminations de champ de bataille; il a refait des scènes entières, des actes. Même après le succès, surtout après le succès, il remettait son œuvre sur le métier. Chaque reprise était pour lui l'occasion d'une étude nouvelle, de remaniements profonds. Il trouvait qu'on est toujours trop long, et telle était chez lui la vigueur de la conception première, telle était l'intensité de la vie dont il animait ses personnages, que tout ce qu'il retranchait fortifiait l'interêt, pour ainsi dire, sans nuire à la clarté. Ses grandes pièces sont des chefs-d'œuvre de construction puissante et résistante. Point de moyens secondaires, point d'artifices ; point d'appel par le décor, par les épisodes ou les accessoires, aux surprises de la curiosité. Tout le drame est dans l'âme de ses personnages. L'émotion s'éveille, s'accroît, se précipite. Il va droit aux scènes où se rencontrent les situations, où se heurtent les caractères. En est-il dans notre théâtre de plus hardie que celle de *la Jeunesse*, où, ayant conçu la lutte de l'honneur et de l'argent sous sa forme la plus délicate et placé le conflit dans le cœur d'une mère et d'un fils qui s'adorent, il les met en présence l'un de l'autre, le fils emporté par la générosité de sa passion et que le respect contient à peine, la mère exaltée par l'âpre souvenir de sa misère et qui immole aux calculs de sa prévoyance toutes les pudeurs de sa tendresse? Les lenteurs psychologiques du monologue répugnent à ces talents de dialectique pressante. Ils se plaisent au contraire et ils excellent au dialogue, où se croisent la flamme du regard et le jeu des reparties, promptes comme l'éclair, pénétrantes comme l'acier. Il n'est presque pas de pièce d'Emile Augier

où ne se rencontre une de ces passes merveilleuses de vivacité et de justesse : Corneille ici encore ne le désavouerait pas. Vous avez rappelé, monsieur, quelques-uns des mots qui les terminent et vous en avez relevé la beauté morale. Admirables, en effet, comme expression d'un sentiment énergique ou tendre, je ne sais point si elles ne sont pas supérieures encore comme ressort dramatique. Avec quelle vigueur ils redressent l'action et la poussent au dénouement.

Classique par la simplicité du plan, par la netteté des caractères, par l'équilibre de l'ensemble, par le mouvement de la scène, par tout ce qui constitue le fond de l'action dramatique, Emile Augier ne l'est pas moins par la précision de la langue, par cette qualité du style qui achève les œuvres et les consacre. Il est le seul auteur dramatique avec Molière qui ait écrit avec une égale supériorité en vers et en prose. Pendant quinze ans il est resté presque exclusivement fidèle à la forme qui lui avait valu ses premiers succès. L'esprit, la grâce, la belle humeur, se jouent dans ses pièces légères ; il a, dans les autres, le nombre, le souffle, la vigueur et la solidité du trait, l'ampleur du développement, la fierté de l'allure ; et jusqu'en ses dernières œuvres, toutes les fois que le sujet ne l'interdit point, le sentiment de la poésie se révèle çà et là par le charme pénétrant de l'expression : la source est à fleur de terre ; on en sent la fraîcheur. Ne nous plaignons pas cependant qu'il ait renoncé aux vers. C'est la preuve d'un goût supérieur. La forme poétique aurait gêné, arrêté peut-être l'essor de son génie. La poésie a ses nécessités comme ses grâces d'état. Elle ne saurait se passer de la perspective que crée la grandeur naturelle ou l'idéalisation du sujet. C'est le ciel de l'Attique qui répand sur *la Ciguë* ce doux et fin rayon de grâce printanière. Un Charrier, un Vernouillet, ne se prêtent point à la langue des dieux. Le réalisme des mœurs et des passions contemporaines appelait le réalisme de la prose, seule propre à les peindre et à les exprimer.

Mais le vers est de bronze et la prose est d'argile,

a dit Lamartine. La prose d'Emile Augier est de bronze. S'ajustant naturellement à sa pensée réfléchie et serrée, elle en fit saillir tout le relief. Dans cette langue nouvelle, bien forgée, bien trempée, on surprendrait malaisément une affectation ou une défaillance. C'est une monnaie franche et d'une scrupuleuse probité.

La probité, telle est en dernière analyse le fond du talent d'Emile Augier, le fond même de sa nature. Grand cœur autant que grand esprit, l'homme en lui égalait l'artiste. Il ne prisait rien au-dessus de la sincérité. Il s'étonnait que les moralistes n'en eussent pas fait la première des vertus, et n'en concevait aucune, parmi les plus hautes, dont elle ne fût pas le fondement nécessaire. Jamais homme ne s'en donna moins à croire. Augier! disait avec un geste expressif une femme d'esprit, « il n'a pas ça de vanité ! » Au moment des *Fourchambault*, notre cher doyen, un juge en même temps qu'un ami, l'aborde la joie dans les yeux : « Ce n'est pas un succès, s'écrie-t-il, c'est un triomphe ! — Surfait, » lui répond Augier tout bas, en se penchant à son oreille. En quoi il se trompait ; mais ce sont là des erreurs de goût qu'on peut propager sans crainte ; elles ne sont pas contagieuses.

En toute chose Emile Augier portait cette simplicité naturelle et charmante. Laborieux avec passion, il était paresseux avec délices. Tandis qu'il composait *Sapho* en collaboration avec Gounod, Gounod

lui demanda quelques vers dont il avait un pressant besoin. Huit jours, quinze jours se passent. Point de réponse. Gounod s'impatiente. « Que veux-tu ? lui écrit enfin Emile Augier, j'ai été tellement inoccupé que je n'ai eu le temps de rien faire. » Le repos auquel il s'était résolu si prématurément lui fut doux et sans regret. Retiré la plus grande partie de l'année à Croissy, dans la maison dont il avait lui-même tracé le plan, au milieu des horizons et des souvenirs de sa jeunesse, il ne voulait plus, disait-il, que flâner le long de la vie. Il n'avait conservé son activité que pour l'Académie. Il y éprouva une grande douleur : la perte de Sandeau ; une grande joie : l'élection de Labiche. A la mort de Victor-Hugo, ce fut lui que la Compagnie désigna pour rendre au poète le suprême hommage : en quelques mots d'une grandeur sobre, il dit tout ce qui était à dire. Il apportait à nos délibérations la sûreté exquise de son tact littéraire et la mâle franchise de son bon sens. Les raffinements psychologiques, où l'école contemporaine cherche un renouveau, intéressaient sa curiosité plus que son goût. Le demi-jour mystique auquel se plaisent les littératures étrangères en vogue n'allait pas à la précision de sa vue. Il appartenait tout entier à la France de Regnard et de Molière, à la France des grandes clartés. Et jamais son autorité n'avait été plus incontestée ni sa renommée plus populaire. Le jour où il fut atteint de la crise qui devait l'emporter, la Comédie reprenait en répétition une de ses pièces ; quelques semaines après, le lendemain de la représentation, critiques dramatiques, artistes, confrères, amis, se rencontraient à son chevet — au chevet d'un mourant — sans s'être concertés, mus par un même sentiment : ils venaient lui apporter, tout vibrants, les échos de la scène et les derniers témoignages de l'admiration publique. Sa mort fut un deuil pour l'esprit national.

C'est aussi une des forces de l'esprit national que vous nous apportez, monsieur, et que j'ai l'insigne honneur de saluer en vous. Au témoignage d'un contemporain, trois règles présidaient à la vie de l'Académie naissante : travailler, ne pas mal parler du prochain, ne se point embarrasser des affaires de ce monde. L'Académie n'a jamais oublié la première. Je ne réponds pas que, même au temps du prudent Conrart, elle ait toujours été fidèle à la seconde. Quant à la troisième, pendant longtemps elle se l'est imposée avec une sorte de rigueur. Ni Mazarin, ni le Tellier, ni Louvois, un de vos prédécesseurs dans l'organisation et l'administration civile de la guerre, ne furent, comme on disait, des Quarante. Ce n'est guère que depuis la conquête de la liberté politique, c'est-à-dire depuis le commencement de ce siècle, que l'Académie a, sur ce point, rompu franchement avec ses traditions : heureuse de s'associer ceux qui avaient participé avec éclat aux délibérations d'Etat ou servi avec autorité les grands intérêts publics, plus heureuse encore quand elle trouvait réunis, comme chez vous, monsieur, le talent de la parole et le talent de l'action.

En aucun temps peut-être l'alliance de ces deux forces n'a été plus nécessaire. La parole est l'art souverain du monde moderne.

Instrument et soutien du pouvoir, rempart de la liberté, elle a été, pendant ces quatre-vingts ans, sous les formes les plus diverses, l'honneur de l'esprit français. Tour à tour, Royer-Collard, Guizot, de Broglie, Thiers, Dupin, Dufaure, Jules Favre, Berryer, Montalembert, nous ont fait admirer à la tribune du Parlement ce que la philosophie, la connaissance approfondie de l'histoire et le goût de la doctrine, le génie des affaires, la science du droit éclairée par la pratique du barreau, la foi politique, la conviction religieuse, peuvent donner à l'élo-

quence de hauteur, d'autorité, de ressources, de netteté mordante, de puissance enthousiaste, de flamme. Et quels noms nous aurions à invoquer parmi les maîtres que nous possédons encore ! Mais d'autres besoins devaient susciter d'autres formes de discussion. Aux tournois oratoires, qui sont et qui resteront les fêtes des délibérations publiques a succédé le débat, dans sa simplicité familière de chaque jour. Si graves que soient les intérêts que discute la politique internationale, maîtresse de la paix du monde, au sein de chaque société s'agitent des interêts plus graves encore peut-être et non moins pressants. Un sentiment généreux, source d'un grand devoir, domine aujourd'hui la vie des nations civilisées : le sentiment de la dignité et des droits de l'homme à ce titre seul qu'il est homme ; — le devoir d'assurer chaque jour davantage à tous les hommes les bienfaits de l'éducation, de la justice et de la liberté. L'Etat, l'Eglise et cette puissance née d'hier qu'on nomme l'esprit d'association y travaillent à l'envi ; et ce n'est point trop du concours de la politique, de la philosophie et de la charité chrétienne pour éclairer les esprits et échauffer les cœurs. La défense idéale des principes ne suffit plus aux exigences de la conscience publique. Elle suit l'étude des solutions qu'on lui propose avec un impérieux besoin de précision. Concilier l'intérêt commun et l'intérêt individuel, le droit de chacun et le droit de tous, le capital et le travail, telle est, dans une formule abstraite, la donnée du problème ; mais cette formule ne renferme rien moins que le secret des rapports des classes entre elles, le secret de l'avenir social et de la vie. Vous avez écrit un jour, monsieur : « A côté des grands précurseurs, il y a les hommes qui se vouent aux questions d'administration et d'organisation que soulève l'application des idées nouvelles. Je serai un de ces hommes... Je demande à être enrôlé dans la phalange scientifique de la République. » On ne saurait mieux caractériser les nécessités présentes du gouvernement des peuples, ni trouver de votre carrière et de vous-même une définition plus juste.

Sorti de l'Ecole polytechnique à l'âge où d'ordinaire on y entre à peine, attaché à un corps où vous avez tenu à honneur de conquérir un à un chacun de vos grades, vous n'avez jamais renoncé à la science. A trente ans, vous approfondissiez les théories de la mécanique rationnelle ; à l'exemple de Leibnitz, de Laplace et de Carnot, vous raisonniez la métaphysique du haut calcul. Mais, quels que fussent votre compétence et votre goût pour les spéculations savantes, de bonne heure vous vous sentiez appelé à des destinées plus actives. En 1848, — vous aimez à vous en souvenir, — vous étiez aux côtés de Lamartine, à l'Hôtel-de Ville, le jour où il s'enveloppait dans les plis du drapeau national pour le défendre, et vous inauguriez votre activité de vingt ans par des missions politiques dans les départements où il paraissait utile de faire entendre la voix d'une conviction ardente et sage. Rendu par les événements à l'intérêt propre de vos fonctions, vous vous y faisiez une place à part dans l'étude des questions d'hygiène physique et morale qui se rattachent à l'exploitation des mines. Sous la restauration, un de vos ascendants, le capitaine de frégate Louis-Claude de Saulces de Freycinet, fut chargé d'un voyage de circumnavigation destiné à déterminer la configuration de la terre et à mesurer dans l'hémisphère austral l'intensité des forces magnétiques. Son tour du monde presque achevé, il s'arrêtait à Port-Jackson dans le dessein d'étudier, sur cette terre classique de la friponnerie, comme il l'appelait spirituellement, le système de la colonisation pénitentiaire nouvellement appliqué par les Anglais, et il s'attachait à voir les choses de si près

qu'un jour il lui arriva — c'est lui qui le raconte — de se faire voler par un convict encore impénitent son linge et son argenterie. Vous avez hérité quelque chose de ce zèle d'exploration généreuse.

En Belgique, en Prusse, en Angleterre, partout où vous conduisait le désir de parfaire votre instruction professionnelle, vous étudiiez — c'était l'objet préféré de vos recherches — les moyens d'assurer aux populations des villes une eau plus pure, un air plus salubre, de garantir aux femmes et aux enfants employés dans les ateliers souterrains les conditions d'un travail mieux réglé et plus humain. A cet égard, vous pouvez être compté parmi les précurseurs de la législation moderne. Signalés à l'Académie des sciences par les juges les plus autorisés, vos rapports vous valaient bientôt une des récompenses les plus élevées dont elle dispose, et plus tard un siège de membre libre. Ils n'ont pas été sans crédit non plus dans votre élection à l'Académie française. Chevreul et J.-B. Dumas admiraient surtout vos observations sur l'utilisation des eaux vannes. La question des égouts à l'Académie française ! Qu'auraient dit les puristes d'antan ! Elle n'aurait étonné du moins ni d'Alembert, ni Buffon, ni Voltaire. Remarquablement ordonnés, écrits dans une langue sobre et claire, ces mémoires sont des chefs-d'œuvre d'exposition. C'est le caractère de tous les travaux qui se rattachent à cette période de votre vie. Les notes d'administration, les ordres de service que vous aviez rédigés pour une grande compagnie qui avait fait appel à votre concours y sont restés comme des modèles : vous êtes en ces matières un classique. Est-ce alors — vous ne m'en voudrez pas de trahir la confidence d'un de vos amis — est-ce alors que, pour affermir et étendre les ressources de votre plume au fur et à mesure que s'étendait le domaine de vos études, vous lisiez assidûment, d'un bout à l'autre, trois années durant, le Dictionnaire de l'Académie? C'était là, certes, une première et originale façon de vous désigner à nos suffrages. Pouvions-nous ne pas associer au travail du Dictionnaire un des trois ou quatre lecteurs qu'il ait peut-être jamais eus ?

Les malheurs du pays ne devaient pas vous laisser longtemps de tels loisirs. Au début de la guerre, dans un de ces sombres jours d'août 1870, dont les angoisses nous sont si souvent remontées au cœur, vous entreteniez des premières opérations de la campagne un de vos plus fidèles compagnons d'études. Le doigt sur la carte, vous suiviez la marche des armées : C'est ici qu'elles se toucheront, ici que nous serons battus, disiez-vous, préludant avec une clairvoyance, hélas ! trop justifiée, au devoir qui vous attendait. Un mois après, vous apprenez qu'un représentant du gouvernement de la Défense nationale, bravant tous les périls, s'est transporté à Tours : du fond du Midi, où vous aviez accepté l'administration d'un département, vous accourez, offrant les ressources de votre expérience technique et l'ardeur de votre dévouement. On s'étonne d'abord, on hésite. On vous entend, et la netteté de vos vues frappe, émeut, convainc. Souvenirs pleins de tristesse et d'amertune, mais non sans fierté ! Le flanc de la France ouvert à l'invasion, une armée prisonnière, une autre condamnée à une capitulation prochaine, Paris assiégé, la province désemparée; point d'armes, point de munitions, point d'approvisionnements, point de centre d'action ; partout le désarroi et l'abandon : telle était la situation, au moment où la délégation de Tours vous commettait le soin d'organiser la résistance. Quelques semaines s'écoulent, et la discipline est rétablie dans les esprits, le courage dans les cœurs, l'ordre dans le commandement. A la voix du grand citoyen qui les enflamme, des milliers de combattants se lèvent, s'équipent, s'encadrent, s'instruisent. Presque étrangers les uns aux autres la

veille et attachés à des convictions diverses, ils marchent unis dans l'accomplissement du commun devoir, tiennent en échec un ennemi dont l'organisation savante decuple les forces, le harcèlent, l'affrontent en bataille rangée, défendent pied à pied le sol sacré, tandis que Paris attend, prolongeant la lutte de jour en jour, d'heure en heure, au milieu des horreurs de la famine et du bombardement. Vains efforts ! et contre lesquels tout semble conjuré, et la rigueur des éléments et l'impassibilité de l'Europe ! Efforts glorieux par leur isolement même et dans leur impuissance, glorieux malgré les fautes et les désastres.

Non, jamais l'histoire n'a condamné les peuples qui ont engagé la lutte suprême contre tout espoir, sacrifié à l'honneur ce qui leur restait de forces et de sang. Vous avez retracé ces épreuves dans un exposé simple, grave comme le journal de bord d'un navire en détresse. En le dédiant à ceux qui en avaient traversé avec vous les péripéties douloureuses, vous avez le premier acquitté la dette de la reconnaissance nationale. La postérité, qui commence vite pour les événements dont le monde a été bouleversé, s'associe dès aujourd'hui à cet hommage. Par la bouche même des vainqueurs, elle rend témoignage aux vaincus, à l'habile ténacité des chefs, à l'héroïsme des soldats. Mieux éclairée, l'opinion des souverains, comme celle des peuples, sent chaque jour davantage ce que valent l'énergie, la sagesse, la dignité d'une nation en pleine possession d'elle-même et qui veut se relever. Ah ! Dieu nous garde de nous laisser exalter à ce retour de justice ! Mais peut-il nous être interdit de nous en réjouir, alors que nous sommes résolus à continuer de le mériter?

Dans cette œuvre réparatrice du gouvernement de la République, votre nom est attaché à deux des plus grandes entreprises qu'il ait poursuivies : la réorganisation de l'armée et l'organisation des travaux publics. Vous aviez trop vécu de la vie même de l'armée pour n'en point connaître les intérêts les plus élevés. Dès 1871, — ce sont les conclusions de votre livre — vous signaliez le besoin d'en retremper l'âme dans l'âme de la nation, d'instruire le soldat, de créer des cadres de sous-officiers, de réformer l'état-major, de fortifier l'unité du commandement. Rapporteur de la loi de 1876 d'abord, puis ministre, il vous a été donné, par une rare fortune, de travailler vous-même à l'application de vos vues. L'armee, elle aussi, a été heureuse de retrouver dans son chef l'infatigable puissance du travail, l'esprit de méthode, l'étendue des idées d'ensemble unis au souci du détail qu'elle avait connus dans les mauvais jours ; elle sait combien le pays doit à ce zèle toujours en éveil, à cette autorité toujours accessible au conseil. Ce que vous avez contribué à faire pour la sécurité et la dignité de la France, vous avez nourri le dessein de l'accomplir pour le développement de sa vie intérieure et de ses richesses naturelles. Etendre le réseau des voies ferrées, perfectionner le régime des canaux, ameliorer l'accès des ports, faciliter au dedans les transports, au dehors les debouchés, consommer l'œuvre de notre unité démocratique et multiplier les moyens des relations internationales, telles sont les grandes lignes du plan que vous avez embrassé, défendu, fait prévaloir. Plan hardi dans sa conception, disiez-vous vous-même, dont l'exécution doit être conduite avec d'autant plus de sagesse. Cet esprit d'initiative tempéré de prudence est en toute chose la marque distinctive de votre action.

« Après tout, a écrit Fontenelle, c'est peut-être une erreur de regarder les sciences et les affaires comme si incompatibles, principalement pour les hommes d'une certaine trempe. Les affaires politiques,

bien entendues, se réduisent elles-mêmes à des calculs très fins et à des combinaisons délicates que les esprits accoutumés aux hautes spéculations saisissent plus facilement et plus sûrement, dès qu'ils sont instruits des faits et fournis des matériaux nécessaires. » Dans cette défense judicieuse des hommes de science, la seule chose que Fontenelle paraisse oublier, c'est que les affaires se traitent avec des hommes, que les problèmes de la vie publique se résolvent non pas dans les régions imaginaires, mais sur le terrain des intérêts, des passions, des nécessités, et que là les points ont de la surface, les lignes des aspérités. Or — et c'est précisément un des traits les plus remarquables de votre esprit, — après que votre intelligence ailée et lumineuse s'est élevée dans les espaces pour embrasser, comme à vol d'oiseau, tout le champ d'une idée, la solidité de votre jugement vous ramène à terre, envisage les difficultés et se pose les objections. Vous vous donnez à vous-même les raisons de ne pas faire tout de suite tout ce que vous avez rêvé de faire; vous mesurez vos pas dans la voie que vous avez ouverte; vous modérez, vous arrêtez votre élan. Macaulay dit, en parlant du fameux ministre de Guillaume III, Halifax, « qu'il était lent à force de vivacité. » Circonspect à force de lucidité, pourrait-on dire de vous, pour caractériser ce mélange de hardiesse et de réserve, de force et de dextérité.

Il y a d'ailleurs, monsieur, un moyen aussi facile qu'agréable de vous connaître : c'est de vous entendre; votre parole est l'exacte image de votre esprit. A embrasser dans son ensemble le développement du génie français, écrivains ou orateurs, il me semble parfois qu'il n'y a que deux écoles qui en représentent chacune un des grands aspects : ceux dont la verve prime-sautière, comme Mme de Sévigné et comme Diderot, laisse courir la plume ou la parole à bride abattue, et parmi lesquels les maîtres du chœur s'appellent Rabelais, Montaigne, d'Aubigné, Saint-Simon, Mirabeau, et ceux dont le talent discret se contient et se règle : les moralistes, les savants, les magistrats, La Bruyère, Fontenelle, d'Aguesseau ; — pour tout dire, en un mot, l'école des impétueux et l'école des sages. Souvent peu d'accord l'une avec l'autre, elles se font valoir l'une par l'autre. « Singulière éloquence, disait du président Molé le cardinal de Retz, — un impétueux, — singulière éloquence que celle de M. le Premier : je n'ai jamais entendu sortir de ses lèvres une exclamation. » — « Quel homme, disait de Mirabeau, après le discours sur la banqueroute, un de ses collègues à l'Assemblée nationale, l'abbé Sieyès, — un sage, — je n'ai pas vu un seul instant son visage ou son bras au repos! » Nous l'avons applaudie dans l'orateur dont le nom est presque inséparable du vôtre, cette dialectique fougueuse, cette éloquence retentissante, familière avec toutes les audaces de la pensée et de la langue, trahissant partout sa puissance et quelquefois trahie par elle, éclairant d'un trait de feu, à ses risques, la menace de l'heure présente, le péril du lendemain, tour à tour empruntant sa vigoureuse empreinte à la trivalité populaire ou colorée d'une poésie superbe, se précipitant comme un torrent et charriant dans ses flots tumultueux le limon et l'or pur. Rien de plus propre peut-être à faire comprendre par le contraste la nature de votre talent. Chez vous, monsieur, point d'emportements, point d'orageux éclairs; un mouvement régulier et calme, une lumière égale et sereine, une pensée toujours conduite, soutenue d'un geste sobre qui appuie et enfonce la démonstration, servie par un organe qui porte agréablement chaque intonation à toutes les oreilles; une parole abondante sans redondance, qui jamais ne s'enfle ni ne déborde, qui roule entre

ses deux rives pleine, limpide et — il faut bien que j'arrive à vous emprunter votre vocabulaire — merveilleusement canalisée.

Mais quelle autorité, quel charme! Pascal estimait « que l'art de persuader consiste autant en celui d'agréer qu'en celui de convaincre », et il considérait « l'art d'agréer comme sans comparaison plus difficile, plus utile et plus admirable »; — si difficile même qu'il renonçait à le peindre. Je n'essayerai certes pas de le faire après lui. Mais je me figure que j'ai mieux compris ce qu'il appelle ailleurs « l'éloquence persuasive par douceur, non par empire », après vous avoir écouté, monsieur, et en suivant dans son art consommé cette façon de discussion caressante et pénétrante, qui ne s'attaque pas à l'objection, qui la désagrège, pour ainsi dire, et la fait fondre: qui ne refuse aucun combat, et qui n'en pousse aucun jusqu'à l'extrémité, qui tient la balance entre les opinions contraires, serre l'adversaire sans le blesser, le réduit sans l'étreindre et le fait prisonnier en souriant. Dufaure, — murmurait un jour M. Thiers, pendant que son vaillant compagnon de lutte était à la tribune, — Dufaure broie ceux qu'il combat : dès qu'il tient un ministre entre ses mâchoires, on entend craquer les os. Les coups que vous portez, monsieur, rappellent les blessures subtiles des armées enchantées que décrit le Tasse : on en pouvait mourir, on n'en souffrait pas.

Singulièrement intéressante et heureuse dans les conjonctures délicates, la souplesse de ce talent n'a pas d'égale dès que, affranchie de tout arrière-souci, elle s'applique aux affaires. La question est si clairement présentée sous toutes ses faces, les déductions sont si nettes, le raisonnement entre si exactement dans l'esprit à mesure qu'il se développe, qu'on arrive presque à oublier à qui l'on doit cette pleine possession du sujet, et que finalement on ne sait plus gré qu'à soi-même d'y être si à l'aise. C'est un danger que je vous signale, monsieur, à moins que — ce qui pourrait bien être — vous ne voyez dans cette complète et ingrate satisfaction de l'auditeur le comble du succès pour l'orateur et la meilleure préparation au vote.

Qu'un jour vienne où, hors de l'enceinte parlementaire, à la tête de l'armée, en présence de l'Europe attentive, vous aurez à établir ce que vous avez appelé « la situation nouvelle », cette parole maîtresse d'elle-même la marquera en traits gravés pour l'histoire. Vous aviez été à la peine : il était juste que vous fussiez à l'honneur. C'est à vous qu'il appartenait de nous montrer — et aux autres en même temps qu'à nous-mêmes — l'équilibre des nations européennes restauré, nos forces reconstituées, la France à son rang, debout, assurée du présent et confiante dans l'avenir. L'Académie se félicite, monsieur, de compter parmi les siens l'organe autorisé de ces déclarations d'un accent si simple, d'une tenue si haute; le pays tout entier y a senti battre son cœur.

LA DISCUSSION DU BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN AUTRICHE

La discussion du budget de l'instruction publique à la Chambre des députés autrichienne a été cette année particulièrement intéressante.

Différents orateurs et le ministre des cultes lui-même ont reconnu que l'enseignement secondaire n'est pas ce qu'il devrait être, que le mécontentement des familles existe et qu'il est justifié.

C'est sur les causes du mal et sur les remèdes à apporter qu'il y a désaccord.

Dès le 30 septembre dernier le ministre de l'instruction publique, baron von Gautsch, publiait un arrêté important, dont la traduction a été imprimée ici même, et dont une analyse élogieuse a paru dans la *République française* (numéro du 23 octobre). Il est nécessaire de dire quelques mots de cet arrêté, sur lequel a roulé la plus grande partie de la discussion.

Le ministre reproche au corps enseignant d'avoir dégénéré par trop de conscience d'après le principe connu : « Le mieux est l'ennemi du bien .» Il oppose aux professeurs actuels, fort érudits sans doute, mais qui ne parviennent pas, les faits le prouvent, à inspirer aux élèves l'amour des études classiques, il leur oppose les professeurs qu'il a connus lui-même au temps de sa jeunesse : beaucoup d'entre eux savaient à peine le grec ; mais précisément parce qu'ils n'étaient pas embarrassés d'une infinité de connaissances philologiques ils étaient mieux écoutés et mieux compris. Le baron von Gautsch affirme que leurs élèves à la sortie du lycée gardaient aux auteurs du programme « un souvenir reconnaissant ». (Arrêté ministériel, 1re partie.)

En un mot les progrès de la philologie dans ce dernier demi-siècle ont été funestes à l'enseignement secondaire, et il s'agit de ramener les lycées au point où ils étaient en 1840.

Le ministre désire, ou plutôt il ordonne que la partie grammaticale de l'enseignement soit réduite au strict nécessaire, c'est-à-dire aux grandes règles générales qui sont apprises dans les basses classes, et sur lesquelles un professeur de classe supérieure ne revient qu'accidentellement et jamais d'une façon didactique. Ce dernier doit donc s'interdire toute digression philologique à propos d'un texte ; il doit s'attacher avant

tout à faire saisir par l'élève le sens et les beautés du morceau en lecture, — et d'une façon générale les idées et l'esprit de l'antiquité.

Au point de vue pratique, la plus grande partie de la classe doit être consacrée à une lecture vive et attachante des auteurs. La lecture et la version doivent devenir la partie capitale de l'enseignement, au détriment du discours latin et des thèmes.

Telle est l'idée générale de l'arrêté ministériel du 30 septembre. — L'application de cet arrêté ne sera pas assurément obtenue sans difficulté. Mais le baron von Gautsch a déjà donné de nombreuses preuves de son énergie intelligente, et à la tribune même de la Chambre il a indiqué sommairement la voie qu'il compte suivre. — Non seulement il va multiplier le nombre des inspecteurs, mais encore il va créer des bourses de voyage de 900 à 1,000 florins. — Ces bourses doivent être attribuées à des professeurs en exercice, professeurs de lettres ou d'histoire, auxquels on accorderait en même temps un congé de six mois sans réduction de traitement. — Ces boursiers, au nombre de 10 par semestre, voyageront en Grèce et en Italie, et ils y feront connaissance avec le milieu où ont pris naissance les chefs-d'œuvre de l'antiquité grecque et romaine, objet de leur enseignement. Mentionnons d'ailleurs que l'empereur d'Autriche, sur la proposition du baron von Gautsch, vient de fonder et d'inaugurer tout récemment un grand musée dans lequel sont centralisés tous les objets d'art ayant un intérêt archéologique, et qui jusque-là étaient épars dans les différents monuments de Vienne.

Le ministre de l'instruction publique a rencontré une opposition, assez peu dangereuse d'ailleurs, à droite et à gauche de l'assemblée.

A droite M. Kaltenegger, député catholique, a vivement attaqué l'archéologie, qui lui paraît extrêmement indécente, et il a spécifié, avec beaucoup de détails et à la grande joie de la majorité, qu'une statue d'Apollon ou de Vénus avaient à ses yeux un caractère décidément pornographique.

C'est d'ailleurs le même Kaltenegger qui proteste contre les lois rendant l'enseignement primaire obligatoire, en donnant à sa protestation une forme originale. Depuis que ces lois sont appliquées, Kaltenegger se plaint que lui et ses mandataires, les propriétaires terriens de Styrie, ne peuvent plus trouver de domestiques.

En somme il semble que ses objections ne dépassent pas sensiblement la valeur d'un intermède comique.

A gauche de l'assemblée, quelques orateurs ont reproché au ministre de ne pas aller assez loin.

Le député de Bohême Masaryk se plaint que les sciences naturelles, la physique et la chimie soient négligées dans les lycées autrichiens. Il voudrait voir traiter en classe les problèmes économiques et sociaux

de notre époque. Il demande que l'on consacre plus de temps à l'étude de la langue maternelle.

Un autre député de Bohême, le docteur Engel, émet des vœux analogues, et il ajoute que l'enseignement classique devrait être considérablement réduit (eine durchgreifende Einschränkung des classischen Unterrichtes).

Masaryk et Engel, plus spécialement ce dernier, ont été les défenseurs de l'enseignement moderne à la Chambre des députés autrichienne. — Si l'on songe que tous deux représentent la Bohême, et si l'on se souvient que le ministre de l'instruction publique hongrois, passant déjà des paroles aux actes, a rendu l'étude du grec facultative, on pourra conclure, semble-t-il, que les provinces non allemandes de la monarchie sont à la tête du mouvement de réforme. Ce fait n'a rien de surprenant d'ailleurs, étant donnée l'influence énorme des universités allemandes, protectrices naturelles de la philologie classique.

On reproche encore au ministre de ne pas se préoccuper assez du développement physique de la jeunesse. Masaryk trouve la gymnastique insuffisante et voudrait y voir substituer des jeux nationaux. Il désirerait même que certaines classes, celles d'histoire par exemple, se fissent en plein air, en promenade, ce qui transformerait les élèves, comme le fait remarquer le baron von Gautsch, en autant de petits péripatéticiens.

L'instruction des femmes a été déclarée insuffisante par le même orateur et par d'autres encore. — Et il semble que ces plaintes soient particulièrement fondées, car non seulement l'accès des universités est absolument interdit aux femmes, mais encore un député affirme que beaucoup de familles autrichiennes sont forcées de faire venir d'Allemagne les institutrices de leurs enfants.

En somme ce qui fait l'intérêt des débats que nous venons d'analyser brièvement, c'est que la réforme de l'enseignement secondaire, dont on s'occupe tant depuis quelques années aussi en France et en Allemagne, occupe le parlement et le gouvernement autrichiens, et que la question prend désormais, aussi bien à Vienne que chez nous, une place importante dans les préoccupations des pouvoirs publics (1).

E. G.

(1) Voir, sur cette question, les communications que les correspondants de la *Revue* en Autriche et en Hongrie, M. le baron *Pirquet* et M. le professeur *Felmère*, nous ont adressées à diverses reprises. (N. D. L. R.)

BIBLIOGRAPHIE

D. Bikélas. — *Louki-Laras*. Traduit du grec par le marquis de Queux de Saint-Hilaire. Nouvelle édition, illustrée par M. Ralli. Paris, Firmin-Didot, 1892, in-8° jésus.

Les adversaires les plus résolus de l'instruction classique traditionnelle n'oseraient méconnaître l'utilité morale des exemples individuels donnés par les grands citoyens de la Grèce et de Rome; mais l'exemple offert par l'histoire est encore plus salutaire lorsqu'on y voit la civilisation du monde antique, menacée par des milliers de barbares, sortir victorieuse de cette lutte gigantesque. Marathon, Salamine, les Thermopyles, sont demeurées des journées glorieuses aux yeux de la postérité. Après 23 siècles, nous sommes encore pénétrés d'une chaude sympathie pour les champions d'une cause qui est la nôtre, et peu s'en faut que nous n'éprouvions, à lire le récit des guerres médiques par Hérodote ou les *Perses* d'Eschyle, l'impression que nous donnerait un événement contemporain et national. Du moins plaindrions-nous ceux qui ne partageraient pas cette impression.

Toutefois il ne faudrait pas oublier que notre siècle a vu se renouveler le duel du despotisme asiatique de la Grèce. Cet oubli serait d'autant plus étrange que le sang français a été mêlé à celui des Hellènes. Toute une littérature a surgi, de 1821 à 1828, pour raconter et chanter la guerre de l'indépendance grecque, puis une de ces réactions bizarres dont nous sommes coutumiers a fait rentrer dans le silence historiens et poètes.

Il est à souhaiter que dans un temps et sous un régime d'instruction publique où l'histoire est menée jusqu'à ces dernières années, la délivrance des Hellènes opprimés durant 500 ans par les Turcs, soit racontée avec tous les détails qu'elle comporte aux jeunes générations françaises. Il y a un grand et bel enseignement à puiser dans cette page d'histoire.

En attendant qu'elle soit écrite, nous sommes heureux de signaler un livre où sont retracés, sous une forme littéraire des plus attachantes, les épreuves et les sentiments d'un Hellène, brave négociant de l'île de Chio, présenté comme ayant participé quelque peu aux événements les plus tragiques de sa patrie. « *Louki-Laras*, écrivait le regretté traducteur dans l'avant-propos de la 1re édition, n'est point à proprement parler un roman. C'est un récit de l'histoire, scrupuleusement exacte et intimement mêlée à la fiction. » Louki fait commencer le journal de sa vie au moment de l'insurrection et le poursuit jusqu'au jour où l'indépendance a couronné les efforts surhumains du petit peuple grec. Nous assistons aux émouvantes péripéties d'un drame local où le jeune

employé de commerce a joué un rôle effacé, mais qui s'est répété sur tous les points du territoire hellénique. Le théâtre choisi par M. Bikélas est précisément cette île de Chio, dans laquelle, suivant l'historien Tricoupis, on comptait le 21 mai 1821 une population de 113,000 âmes et qui, au mois d'août suivant, n'avait plus que 1,800 habitants. Dans cet intervalle, 23,000 Chiotes avaient été massacrés. Louki Laras est la personnification vivante et saisissante de cette masse populaire, proie facile d'un lâche vainqueur ivre de carnage. On se demande comment le héros obscur de cette épopée grandiose a pu sortir sain et sauf de périls incessants et atteindre une tranquille vieillesse, uni à sa chère Despina, qui elle-même a vu de si près le déshonneur et la mort.

La première édition du texte original parut en 1879 dans le journal hebdomadaire d'Athènes *Hestia* (*le Foyer*), puis en un petit volume qui se vendit par milliers. La traduction française de Queux de Saint-Hilaire suivit de près, faite sous les yeux de l'auteur, à laquelle succédèrent bientôt d'autres versions « dans une dizaine des principales langues de l'Europe ».

Aujourd'hui, texte et traduction française sont remis au jour, l'un à Athènes, l'autre à Paris, sur papier de luxe, avec de très nombreux dessins qui font honneur à un artiste grec. Ici le vers d'Horace

Segnius irritant animos...

est plus vrai que jamais. Le style de M. Bikélas est en parfait accord avec le caractère de son Chiote. C'est dire qu'il affecte une grande simplicité ; nous dirions même une simplicité excessive, si l'auteur ne la rachetait par cette finesse de touche, cette analyse minutieuse et pénétrante des sentiments et des faits, qui le placent dans les premiers rangs du monde littéraire. En tout cas les illustrations de M. Ralli frappent les yeux par une représentation intelligente, expressive, des personnes et des lieux mis en scène, et apportent ainsi à l'œuvre de l'écrivain une nouvelle dose de chaleur et de vie. Plusieurs notes historiques, extraits ou pièces justificatives terminent le volume et donnent à la conception fictive comme un brevet d'authenticité.

Quant à la traduction du marquis de Saint-Hilaire, élégante autant que fidèle, il nous suffira de rappeler qu'elle a été faite sous la double inspiration d'un philhellénisme enthousiaste et d'une vive amitié pour l'auteur de *Louki-Laras*.

C.-E. Ruelle.

L'abondance des matières nous oblige à remettre au prochain numéro la fin de la discussion du budget et le discours de M. Charles Dupuy, rapporteur.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 307.12.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 26.

CHRONIQUE

Ajoutons quelques observations à celles que nous avons déjà présentées sur le projet de loi relatif aux pensions civiles (1). Le projet de M. Rouvier, nous l'avons dit, placerait les fonctionnaires appelés à en profiter, dans une situation très préférable à celle que leur assure la loi de 1853. Les pensions peut-être ne seraient pas beaucoup plus élevées; dans quelques cas, elles seraient légèrement inférieures à ce qu'elles sont aujourd'hui; mais, c'est là le point très important, d'une part, la propriété des retenues subies par le fonctionnaire lui serait formellement garantie au bout de dix ans de services, et dès la cinquième année, il pourrait en disposer par testament; d'autre part, la liquidation de la retraite serait assurée après 25 ou 30 ans de services, et les charges du budget n'obligeraient plus l'État à maintenir en activité, après l'âge normal, des fonctionnaires qui ne veulent plus et ne peuvent plus servir.

Il y a huit ans déjà, un projet analogue avait été adopté par le Sénat, puis repoussé par la Chambre des députés. Ce projet lui-même était déjà ancien. Présenté en 1873 à l'Assemblée nationale

(1) Voir les numéros des 12 février, 16 juillet et 27 août 1891.

par l'amiral Montaignac, examiné par le Conseil d'État, il avait attendu jusqu'en 1879 une discussion publique, et c'est seulement le 24 mars 1879 que le Sénat, sur le rapport de M. Gouin, l'avait adopté. Il lui avait fallu trois ans pour passer de la tribune du Sénat à celle de la Chambre des députés. Déposé le 11 mars 1882, il fut repoussé en mai 1883, après un rapport très documenté de M. Godefroi Cavaignac (1). Dix ans pour aboutir à un échec, ne voilà-t-il pas qui donne à réfléchir!

Le projet Montaignac, modifié par le Conseil d'État, puis par le Sénat d'après les observations de M. Gouin, était cependant inspiré par les mêmes sentiments qui ont dicté le projet Rouvier, et lui-même se rapprochait d'autres projets présentés pour résoudre la même question, notamment en 1837 par M. Duchâtel, et en 1840 par M. Passy. Le texte de 1879 maintenait les retenues au taux de 5 o/o, et faisait varier la subvention de 6 à 8 o/o suivant que les fonctionnaires appartenaient au service sédentaire ou au service actif; retenues et subventions étaient versées dans une *Caisse de prévoyance* qui les capitalisait au taux de 4 1/2 o/o d'intérêt. La subvention cessait d'être payée lorsque le capital porté au compte du fonctionnaire dépassait 70,000 francs, et après 25 ans de services, elle était réduite à 6 o/o; le fonctionnaire était propriétaire de ses retenues après cinq ans de services, et de ses subventions après 25 et 30 ans; dans le cas de décès, retenues et subventions pouvaient être réclamées par les héritiers du bénéficiaire, quel que fût le nombre des années de services; enfin, après 30 ans de services sédentaires, tout fonctionnaire, quel que fût son âge, pouvait faire liquider sa retraite, soit en une rente perpétuelle, dont l'usufruit était assuré à sa veuve, soit en une rente viagère reversible pour moitié sur la tête de sa veuve.

Ce projet, en certains points était, pour les fonctionnaires, plus libéral que le projet Rouvier. Il permettait aux fonctionnaires de quitter le service après 30 ans, sans condition d'âge, ce qui, pour les membres de l'Université, par exemple, plaçait l'âge moyen de la retraite vers 55 ans; en cas de décès, il assurait la propriété des retenues et des subventions sans condition d'un nombre fixé d'années de services; et en cas de vie, dès la cinquième année, la propriété des retenues était acquise. D'autre part, il faut reconnaître qu'il était peu juste de laisser le taux de la retenue et celui de la

(1) *Journal officiel* des 16, 17, 21, 24, 27 juin 1883.

subvention invariable, sans tenir compte du taux des traitements, ce qui donnait un avantage énorme aux carrières à gros traitements, surtout dans les années de début. Il fût arrivé, par suite, et M. Cavaignac le démontrait dans l'annexe 4 de son rapport, que les fonctionnaires à petit traitement seraient les moins bien traités; et comme à un certain nombre d'entre eux, aux instituteurs par exemple, des lois spéciales garantissent un minimum de retraite, la différence entre le produit de leur liquidation et le chiffre fixé par la loi, aurait dû être supportée par le fonds de réserve. Au même fonds aurait été également imputée la bonification d'intérêt faite aux déposants, la caisse ne pouvant espérer obtenit de ses fonds le même intérêt de 4 1/2 o/o qu'elle garantissait elle-même. Or, on contestait que ce fonds fût assez considérable pour supporter de pareilles charges. Il était fâcheux, en outre, que le fonctionnaire marié, obligé de prélever sur son compte le capital nécessaire pour assurer éventuellement la pension de sa veuve, se trouvât, par cela même, placé dans une situation inférieure à celle d'un fonctionnaire de même traitement, mais célibataire. — A ces objections, très sérieuses, M. Cavaignac en ajoutait une autre qui l'était encore plus. D'après un système d'approximation aussi exact qu'on peut l'être dans ce genre de calcul, il évaluait à 73 millions la dépense exigée annuellement par la loi de 1853, lorsqu'elle aurait porté tous ses effets, c'est-à-dire au bout de 45 ans; il calculait aussi, qu'à la même époque, les dépenses exigées par la loi nouvelle seraient de 45 millions; la différence entre les deux chiffres, soit 28 millions représentait l'économie réalisée annuellement après la période de transition; or, pendant cette période, et pour assurer l'exécution simultanée des deux lois, l'État commencerait par débourser environ 1 milliard; l'économie qu'il réaliserait ensuite ne représentait donc pas même l'intérêt du capital engagé.

Ainsi M. Cavaignac reprochait au projet de 1873-1882 de léser certains fonctionnaires, et les plus intéressants; de donner une sorte de prime au célibat; de mettre au compte de l'Etat une dépense énorme pour ne réaliser, après 45 ans, qu'une économie insuffisante. Chemin faisant, il avait appelé l'attention de la Chambre sur les dangers que présentait la création d'une Caisse spéciale, dont le capital, en temps de crise pourrait se trouver menacé d'une opération analogue à celle de 1853; et enfin il envisageait sans confiance une opération dont les résultats ne seraient complets qu'après un demi-siècle de sacrifices. M. Cavaignac, toutefois, reconnaissait l'insuffisance de la loi de 1853; en termes très nets, avec une clarté qui est du reste

la qualité maîtresse de son Rapport, il montrait qu'elle écrasait les finances publiques, qu'elle poussait les administrations, par sa rigueur même, à chercher toutes sortes d'expédients pour la tourner et qu'elle plaçait les fonctionnaires dans une situation désavantageuse et inique.

Il faut constater que le projet Rouvier échappe à une partie des critiques présentées par le rapport de M. Cavaignac. Il ne crée pas une caisse spéciale, il annexe le service des pensions à la *Caisse des retraites pour la vieillesse*, qu'il renforce de ce puissant appui ; en établissant un taux de retenues et de subventions croissant ou décroissant suivant la quotité des traitements, il assure aux petits fonctionnaires des retraites supérieures à celle que donnerait la loi de 1853, sans diminuer pour cela celles des fonctionnaires les plus rétribués; il garantit spécialement la situation des veuves et des orphelins. Mais il est bien évident, et nous avons déjà appelé l'attention sur ce point, qu'on reprendra contre lui toutes les objections financières sous lesquelles sucomba le projet de 1882.

Ce qui effraye dans une opération de ce genre, c'est la charge énorme de la période transitoire, ce sont ces crédits qui de la 17e à la 38e année, restent supérieurs à 100 millions par an et montent jusqu'à 143 millions, ce sont ces 1300 millions de dépenses supplémentaires qu'il faudra s'imposer. Sans doute, M. Rouvier, dans l'exposé des motifs, rappelle que, après une période de 48 ans, l'économie réalisée annuellement sera de 52 millions, et que cette somme est supérieure à l'intérêt du capital de 1300 millions engagé dans l'opération. Mais tout ce que disait en 1883 M. Cavaignac sur les incertitudes d'une opération à si longue échéance, toutes les craintes que nous avons ici même exprimées à propos de tant de circonstances qui en peuvent compromettre la marche, subsistent, même devant cette économie de 200 millions qu'on nous promet pour le milieu du siècle prochain.

Et il y a du reste un élément dont on ne paraît pas avoir assez tenu compte, c'est l'élévation possible des traitements pour les fonctionnaires soumis à la loi de 1853, comme pour ceux qui seront régis par la loi nouvelle. Sans doute, pour ces derniers, on saura où l'on va, puisque l'augmentation du traitement ne pourra être accordée que concurremment avec un accroissement de subvention. Mais ce sera là une consolation purement platonique, la dépense n'en sera pas diminuée. Quant aux fonctionnaires soumis à la loi de 1853, il faudra bien les augmenter comme les autres ; après leur avoir imposé le maintien d'une loi injuste, il ne sera pas possible d'y ajouter une

autre iniquité, en décrétant pour eux la fixité des traitements. Or, il est facile de se rendre compte de l'aléa qu'introduit dans tous les calculs ce nouveau facteur. En 1883, M. Cavaignac évaluait la dépense maxima de la loi de 1853, à 73 millions; en 1891, M. Rouvier l'évalue à 110 millions. De 1867 à 1881, le chiffre des traitements s'est élevé de 256 millions à 354 millions, en chiffres ronds, soit un accroissement de 7 millions par an environ. De 1883 à 1891, les traitements ont passé de 354 millions à 433 millions, soit une augmentation annuelle de plus de 9 millions. Même en admettant, ce qui est hors de doute, que l'augmentation ne continue pas dans les mêmes proportions, il est certain qu'elle continuera, et cette certitude seule suffit à infirmer toutes les prévisions.

De tout cela, il faut tirer une conclusion. En somme, c'est depuis 1818 que l'on cherche à résoudre la question des retraites. Dans les vingt dernières années, nous avons vu un projet traîner pendant dix ans d'une législature à l'autre, et, au bout de ce temps, échouer. En voici un nouveau qui, une fois de plus, cherche à ménager les intérêts du Trésor et ceux des fonctionnaires; quel sera son sort? Voilà sur quoi il importe d'être fixé, et, en tenant compte des délais nécessaires pour une étude sérieuse, d'être fixé le plus tôt possible.

Car, si le projet est rejeté, il faudra bien aviser. Ce résultat prouvera, une fois de plus, et les inconvénients de la loi de 1853, et l'hésitation du Parlement à se charger de la liquider; mais la situation, en quoi sera-t-elle changée?

Elle sera changée en ceci qu'il sera bien établi que les pouvoirs publics reconnaîtront leur impuissance à la modifier. Et alors, les fonctionnaires eux-mêmes auront à rechercher les moyens de se tirer d'affaire. D'une façon ou d'une autre, il faut sortir de cette impasse, et le plus tôt sera le mieux. Il est avéré, après le rapport de M. Cavaignac, après celui de M. Rouvier, que la loi de 1853 est détestable et, qui plus est, financièrement inapplicable, que plus on ira, plus elle pèsera sur les finances publiques. Il n'est pas besoin d'être grand clerc en cette matière pour comprendre qu'une solution s'impose, si l'on ne veut faire banqueroute.

Il faut que tout le monde y songe. C'est pourqui nous espérons que le projet Rouvier n'attendra pas indéfiniment son tour. Les études antérieures lui permettent d'aboutir dans un temps relativement court. Il importe qu'on ne l'allonge pas. La question des retraites n'est qu'une des formes de la question sociale.

JULES GAUTIER.

DISCUSSION DU BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE A LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

(*Suite*).

Séance du mardi 10 *novembre* 1891.

M. Charles Dupuy, *rapporteur*. Messieurs, je m'efforcerai de passer en revue les divers points qu'a touchés l'honorable M. Le Provost de Launay. Il a indiqué à plusieurs reprises, au cours de ses observations, qu'il tenait à apporter ici une discussion d'un caractère exclusivement budgétaire et qu'il éviterait de verser dans la politique.

Je tâcherai de ne pas y verser non plus, tout en faisant observer que le budget de l'instruction publique est celui peut-être où les questions de chiffres et les questions politiques se mêlent le plus naturellement et le plus inévitablement. (*Exclamations à droite.*)

J'ajouterai même que ce n'est pas nous qui avons créé cette situation et que lorsque nous avons fait la loi scolaire au nom de la neutralité, c'est vous qui avez protesté contre la neutralité elle-même et qui avez construit des écoles où vous enseignez vos principes — et vous avez parfaitement raison — contre la neutraité. (*Exclamations à droite.*)

Un membre à droite. C'est nous qui sommes obligés de payer les vôtres.

Un membre à gauche. Nous payons bien vos prêtres.

M. Leydet. Nos écoles sont les vôtres comme les nôtres.

M. le Rapporteur. On constate et on s'étonne à droite que le budget de l'instruction publique aille en augmentant d'exercice en exercice. Je ne puis dire qu'une chose, c'est que ce n'est pas fini. (*Très bien! à gauche.*) C'est qu'il y a des nécessités dont je dirai un mot tout à l'heure, qui amèneront forcément un accroissement considérable de ce budget et qu'il faut vous attendre à le voir s'accroître encore peut-être de 12 à 15 millions d'ici à la fin de ce siècle.

M. Fairé. Raison de plus pour faire les économies que vous conseillez vous-même !

M. le Rapporteur. Monsieur Fairé, si vous voulez bien m'écouter, vous verrez que nous en savons faire.

Le budget de 1892 tel que nous vous l'apportons est supérieur de 6,983,103 francs au budget de 1891. Il faut rechercher d'où vient cette augmentation.

Et, d'abord, elle vient, pour 2,180,000 francs, de crédits supplémentaires que vous avez antérieurement votés, qui ont été dis-

cutés ici avec toute l'ampleur et le sérieux désirables. M. Le Provost de Launay a lui-même discuté à ce sujet, il ne me contredira donc pas.

Il reste donc à expliquer un accroissement de 3,903,103 francs. Et encore faut-il, dans cette somme, je le reconnais, importante, faire la part d'une loi que la droite n'a peut-être pas votée, mais dont un de ses orateurs a réclamé l'autre jour l'application : la loi sur le traitement des instituteurs. De ce chef, il y a, dans le budget de 1892, 3 millions 587,240 francs de plus que dans le budget de 1891.

Voulez-vous qu'on applique la loi ? ne le voulez-vous pas? Dans tous les cas, la commission du budget n'avait ni à l'apprécier ni à la modifier; elle avait à l'appliquer. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Donc, j'ai le droit de dire que soit par la réinscription des crédits supplémentaires votés en 1891, soit par l'application d'une loi que tout le monde désire voir appliquée, la loi sur le traitement des instituteurs, ce chiffre de 6 millions se trouve réduit pour l'augmentation propre à 1892 résultant de ce qu'on appelle l'augmentation des services, — et non pas des lois votées, c'est-à-dire les dépenses qui s'imposent elles-mêmes—ce chiffre, dis-je, se trouve réduit à 315,863 francs.

Donc, dans ce budget que vous dites considérable et qui l'est en effet puisqu'il s'élève à 179 millions, les dépenses qui sont en propre à la charge de l'exercice 1892 s'élèvent à 315,863 francs.

Et en vérité, messieurs, lorsqu'on considère que ce budget de l'instruction publique, si gros qu'il vous paraisse, représente seulement 5 1/2 o/o de l'ensemble des dépenses de l'Etat français, véritablement il y a quelque exagération à dire que le flot va montant et que nous ne savons pas l'arrêter.

Quoi! une démocratie, une République, donne 5 1/2 o/o de ses dépenses annuelles à l'instruction publique! Y a-t-il là de quoi s'étonner, de quoi se récrier? (*Très bien! très bien! à gauche. — Interruptions à droite.*)

Je disais tout à l'heure,—et par l'analyse à laquelle je vais procéder, je répondrai à un certain nombre des observations de mon contradicteur, je disais que sur les 6 millions qui marquent l'augmentation du budget de 1892 sur celui de 1891, il y a d'abord 2,180,000 francs de crédits qui ne sont que la réinscription inévitable de crédits déjà votés dans les exercices antérieurs.

J'en donne la preuve. Au premier rang, je trouve une somme de 280,000 francs pour la création de la faculté de médecine de Toulouse : loi du 24 mars 1891. A cette époque, personne ne s'inscrivit « contre » le rapport, personne ne vint protester, et le crédit fut voté.

Aujourd'hui, on nous reproche de multiplier les facultés.

Peut-être ceux-là mêmes qui ont demandé au mois de mars le vote de ce crédit étaient-ils d'avis — et moi-même je l'ai pensé et je l'ai consigné dans mon rapport — qu'il est regrettable qu'à l'époque où nous sommes, une nouvelle faculté vînt s'ajouter à tant d'autres déjà existantes, surtout à la veille de l'organisation des universités françaises. Mais pouvions-nous empêcher un contrat d'intervention, dès l'année 1878, entre la ville de Toulouse et l'Etat ? Pouvions-nous empêcher que des conditions eussent été imposées par l'Etat à la ville de Toulouse, et que la ville, les ayant remplies, vînt dire à l'Etat : « Vous allez ouvrir une faculté. » C'était un engagement, on avait signé, il fallait payer. Voilà pour ces 280,000 francs.

J'arrive au chapître des lycées. Sur les 1,400,000 à 1,500,000 francs d'augmentation constatés par M. Le Provost de Launay, 1,300,000 proviennent d'un crédit supplémentaire résultant de la loi du 27 décembre 1890, crédit voté à l'actif de l'exercice 1890 qu'on vous redemandera, peut-être augmenté, pour l'exercice 1891 ; il y aura alors une discussion spéciale sur ce sujet. Nous avons naturellement, par prévision, inscrit ce crédit au budget de l'exercice 1892? Est-ce que vous auriez admis que, connaissant ce déficit, si vous voulez ainsi l'appeler, sachant qu'il faudrait le combler en 1891, nous ne l'ayions pas inscrit pour 1892. C'est alors que vous nous auriez reproché ou d'être imprévoyants ou de vouloir dissimuler les dépenses pour les glisser ensuite par la voie des crédits supplémentaires.

J'arrive aux collèges, dont vous avez dit quelque mal tout à l'heure.

La loi du 21 mars 1891 leur a ouvert un crédit de 325,000 francs qui représente à peu près l'écart que vous avez constaté. Vous dites: Les élèves diminuent et les dépenses augmentent! Vous avez déjà soutenu cette thèse à la tribune à l'occasion de la loi de mars 1891. Par une analyse approfondie, que je ne puis reprendre ici, étant obligé d'aller très vite, nous avons sur tous les points répondu et démontré qu'il y avait de la part de l'Etat une nécessité à laquelle il ne pouvait pas se dérober. Si nous, rapporteur du budget, ayant d'autres conceptions, nous avons exprimé le vœu que des collèges ayant un nombre d'élèves insuffisant ou se transformassent ou disparussent, ce n'est pas nous qui disposons des votes municipaux, nous ne sommes ni maires, ni conseillers municipaux, ni adjoints des communes; et vous le savez bien, puisque cela a été constaté ici-même à la tribune, que des conseils municipaux ont, à une immense majorité, refusé soit de supprimer soit de transformer leurs collèges.

M. Le Provost de Launay. Naturellement! c'est un bénéfice pour eux!

M. le Rapporteur. Ce n'est pas si naturel que vous semblez le dire. Fallait-il que l'Etat les abandonnât, et pour qui, au profit de qui? De la concurrence dont vous parliez tout à l'heure et dont il ne me sera pas interdit de dire un mot ; j'y reviendrai dans un instant.

Je poursuis mon analyse qui contient encore deux détails. Aux lycées comme aux collèges il a bien fallu accorder — et vous avez voté le principe l'année dernière — les crédits de peréquation des traitements.

Il s'agit, vous le savez, de mettre les traitements des professeurs des lycées et collèges en harmonie avec les nouveaux décrets qui ont relevé leur situation. Voilà encore une cause d'augmentation des dépenses des chapitres des lycées et des collèges.

Cette opération se fera dans les lycées comme dans les collèges en quatre exercices ; il y sera affecté : dans les lycées, une annuité de 150,000 francs, et, dans les collèges, une annuité de 125,000 francs.

Voilà bien, au total, si je récapitule, les 2,180,000 francs qui, je le répète, entrent dans cette augmentation de 6 millions que vous avez signalée, qui ne sont que des réinscriptions de crédits supplémentaires déjà votés l'année dernière, à la suite de discussions qui ont bien montré que ce n'étaient pas des crédits votés pour une année, mais qui devaient devenir des crédits permanents. Voilà l'explication.

Je disais tout à l'heure : Ce budget se développera certainement, et je vais vous en donner la preuve tout de suite. J'y vois plusieurs causes

d'augmentation, et je crois qu'il est utile, qu'il est prudent et honnête, permettez-moi de le dire, de les indiquer à la Chambre.

Pour l'enseignement supérieur, vous avez signalé tout à l'heure, avec beaucoup de raison, comment dirai-je ? la contradiction apparente qu'il y a entre des locaux nouveaux des facultés et la manière dont ces locaux sont desservis. Vous vous êtes étonné qu'il n'y eût pas, dans ces locaux, soit un personnel subalterne, soit des moyens suffisants d'éclairage et de chauffage, en un mot, des moyens d'utilisation du matériel. Vous avez fait plusieurs critiques de l'état présent et, sans le vouloir probablement, vous nous avez montré la voie à suivre ; non, cette situation ne peut pas durer plus longtemps ; il faut que le ministre présente le compte véritable de l'enseignement supérieur et dise : Mettons les faits d'accord les uns avec les autres ; que les services intérieurs des facultés correspondent à l'ampleur, à l'importance nouvelle de leurs édifices.

Je chiffre la suppression de cette contradiction à 500,000 francs qu'il faudra bien d'ici une dizaine d'années donner au ministre de l'instruction publique.

De l'enseignement secondaire des jeunes filles, vous avez dit une chose véritablement...

M. Le Provost de Launay. Je n'ai rien dit.

M. le Rapporteur. Vous nous avez demandé ce que devenaient les jeunes filles qui suivent les cours des lycées. Je crois que vous n'aviez pas une mauvaise intention parce que, du haut de la tribune, quel que soit le député qui parle, il ne se permettrait jamais de soupçonner les intentions des pères et des mères de famille qui confient leurs enfants à l'Université.

M. Le Provost de Launay. Vous avez vous-même dans votre rapport sur les écoles supérieures de jeunes filles, demandé au ministère de vous donner une statistique indiquant ce qu'elles devenaient, dans le but de prouver que ces écoles étaient utiles. Dans le même but, je vous ai fait la même question pour les lycées.

M. le Rapporteur. La forme même sous laquelle vous présentez la question est la meilleure réponse que vous puissiez nous faire à nous-même ; et au nom des familles qui confient leurs enfants à l'Université, je vous en remercie. M. le ministre sera heureux de fournir cette statistique.

M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. Je vous demande la permission de dire un mot en réponse à M. Le Provost de Launay.

Quand on dresse la statistique des écoles primaires supérieures et des écoles professionnelles, on fait un relevé qui contient nécessairement un enseignement. On entre dans ces écoles pour aller de là dans tel ou tel métier, dans telle ou telle profession, et il est intéressant de savoir quelle est la carrière qui a été embrassée par les jeunes filles sorties de ces écoles, pour apprécier les résultats qu'on avait en vue quand on a créé ces écoles.

Quand il s'agit, au contraire, de lycées ou de collèges, les jeunes filles y reçoivent purement et simplement une éducation libérale; elles y sont envoyées pour rentrer dans leurs familles et devenir plus tard des mères de famille.

Il ne s'agit pas le moins du monde d'une destination professionnelle.

Par conséquent, je comprends parfaitement que M. le rapporteur se soit mépris sur les intentions de M. Le Provost de Launay. Car véritablement, autant une statistique est intéressante en ce qui touche les établissements d'enseignement professionnel, autant, en ce qui touche les lycées et les collèges, il serait impossible de fournir des renseignements statistiques offrant quelque utilité. J'ajouterai, messieurs, que j'ai appris qu'à l'une des séances de la discussion générale du budget, où sans doute je n'assistais pas, un orateur de la droite s'était permis, au sujet des jeunes filles placées dans les lycées, une expression que je n'ai pu entendre. Si j'avais été présent, j'aurais protesté avec la plus grande énergie contre une sorte de diffamation publique... (*Applaudissments à gauche*)... que la tribune ne saurait couvrir. (*Nouveaux applaudissements à gauche.*)

M. Emile Moreau. Nous demandons à notre tour ce que deviennent les jeunes filles qui sortent des couvents.

M. Dethou. Elles sont ignorantes comme des carpes! (*Rires.*)

M. Le Provost de Launay. Je ferai remarquer que les interruptions de M. Dethou justifient tout ce qu'on a pu dire.

A gauche. On ne l'a pas entendu!

M. Terrier. Vous avez dit, à droite, que l'enseignement que recevaient les jeunes filles dans les lycées les conduisait à la licence. Il n'y a, dans l'interruption de M. Dethou, rien qui se rapproche de cette injure.

M. le Président. M. le ministre a répondu, et d'ailleurs l'expression employée par M. Dethou n'avait aucun caractère diffamatoire. (*Assentiment à gauche.*)

M. le Rapporteur. Je reviens à la question budgétaire. J'étais en train d'expliquer que le budget de l'instruction publique est appelé à recevoir des développements qu'il importe, dès aujourd'hui, de prévoir. J'ai indiqué, pour l'enseignement supérieur, un chiffre de 500,000 francs à dépenser dans une dizaine d'années; je ne crois pas être loin de la vérité en indiquant le double pour l'enseignement secondaire des jeunes filles, en me prévalant simplement des développements qu'il a pris depuis dix ans.

Mais il y a une cause d'augmentation qui vous apparaît d'elle-même: c'est la fin de l'application de la loi sur le traitement des instituteurs. Cette application totale devait coûter environ 15 millions; nous y avons déjà consacré, sur les exercices 1891 et 1892, 8 millions; c'est donc 7 millions qu'il faut compter dépenser dans l'avenir et dans un avenir très prochain : car la volonté manifestée par le Parlement l'an dernier, et que votre commission du budget a tenu à suivre, tend à diminuer de moitié le délai que la loi s'était donné à elle-même pour son exécution.

La loi avait prévu un délai de huit années. Grâce aux efforts des Chambres et du Gouvernement, il sera réduit à quatre années. En deux exercices nous achevons plus de la moitié de l'opération : au cours des deux exercices qu'il reste à voter par notre législature, il y a lieu d'espérer que l'opération sera complètement achevée. Mais nous n'aurons pas terminé notre œuvre : car il faut songer qu'il y a des localités qui, malgré les efforts de la République, n'ont pas encore les écoles auxquelles elles ont droit, et que, dans les écoles existantes, il y a des classes surchargées.

Il y a encore des maîtres qui ont 80, 90, 100 élèves sous leur direction. (*Interruptions à droite.*)

M. Bigot. Il y en a d'autres qui n'en ont pas.

M. le Rapporteur. Monsieur Bigot, c'est plus facile à dire qu'à prouver !...

M. Bigot. Je vous le prouverai quand vous le voudrez. Par exemple, le maître d'école de la commune d'Andrézé (Maine-et-Loire) n'a qu'un élève.

M. le Président. Cette école aura plus d'élèves dans l'avenir.

M. Bigot. Il faut l'espérer.

M. le Rapporteur. Nous pourrons relire ensemble, Monsieur Bigot, l'opuscule publié récemment par M. le ministre de l'instruction publique sur les résultats de la laïcisation des écoles primaires, et voir quelles sont les écoles qui n'ont point d'élèves.

Il est probable que vous faites à cette école une guerre acharnée qui réussit pour le moment ; mais, dans quelque temps, la vérité se fera jour et la raison finira par avoir raison. (*Très bien ! et applandissements à gauche.*)

M. le Provost de Launay. Nous ne faisons pas la guerre aux écoles normales.

M. le Rapporteur. Il faut donc, d'ores et déjà, pour tous les motifs que je viens d'indiquer, prévoir une dépense d'environ 12 millions et sur lesquels les créations d'écoles et de classes figureront pour environ 3 millions.

Voilà ce qu'il était honnête de dire publiquement. On s'étonnera de cette dépense à chaque discussion du budget ; mais, du moins, le rapporteur de 1892 aura fait son devoir en faisant connaître le chiffre de dépenses à prévoir. (*Très bien ! très bien ! à gauche.*)

J'arrive aux différents détails relevés par l'honorable M. Le Provost de Launay, et je demande à la Chambre sa bienveillante attention. Je m'efforcerai de ne pas la retenir longtemps.

M. Le Provost de Launay vous disait : Si vous vouliez appliquer d'ores et déjà les indications de M. le rapporteur, — il disait même, je crois, les principes de M. le rapporteur, — vous pourriez faire au budget une économie de 3 ou 4 millions ; et il ajoutait que cette économie était légale et obligatoire. Si elle est légale et obligatoire, je m'étonne qu'il y ait une si grande marge et que l'honorable préopinant ne sache pas exactement s'il s'agit de 3 ou de 4 millions.

M. le Provost de Launay. Je demande la parole.

M. le Rapporteur. Je ne veux retenir de cette observation qu'une chose : c'est que la commission du budget, qui était autrefois si vivement attaquée, a fini par trouver quelque peu grâce devant les adversaires, non seulement des écoles républicaines, mais de la République elle-même. Ce n'est pas faire de la politique, ce n'est pas corser la discussion, comme on dit familièrement, que de constater qu'il y a quelques années, à propos de tous nos chiffres, de toutes nos affirmations, nous étions contredits et contestés et que, aujourd'hui, on finit par penser comme nous. On entre même si bien dans notre manière de voir que, souvent, on trouve plus simple — et, sans modestie, j'en suis flatté — d'emprunter au rapport et ses idées et son texte.

La commission n'a pas perdu son temps, je pense, puisqu'elle a conduit les choses à ce point d'avoir amené ses contradicteurs je ne dirai pas à composition, mais à reconnaître qu'elle a loyalement effectué le travail dont elle était chargée et que, si on peut faire des critiques sur la façon insuffisante, d'après l'opposition, dont elle a appliqué ses principes, cependant on trouve que ces principes ont du bon.

C'est déjà beaucoup. C'est la première fois, je crois, que cela se voit dans cette Assemblée.

On ajoute, il est vrai : Vous accordez tout ce qu'on vous demande ; vous faites de belles déclarations, mais elles n'ont aucune sanction.

M. Le Provost de Launay. Elles sont trop platoniques !

M. le Rapporteur. Je vais prendre un exemple dans un des cas qui préoccupent particulièrement l'honorable M. Le Provost de Launay, qui s'est fait une spécialité, qu'il remplit très brillamment, d'attaquer le budget de l'instruction publique, ou plutôt de le commenter, car aujourd'hui il l'a surtout commenté. Je parle des écoles normales.

Il nous dit : Vous avez raison de vouloir réduire le nombre des écoles normales. Et il en donne de très bons arguments : je ne puis pas les trouver mauvais, c'est moi-même qui les ai fournis. (*Sourires.*)

Mais il oublie de dire que nous avons regardé de très près ce budget des écoles normales. Pour l'exercice de 1890, déjà, M. Compayré avait fait réduire le nombre des élèves des écoles normales de 300 unités. L'année dernière, marchant timidement sur ses traces, j'obtins la réduction de 183 unités. Cette année-ci, la commission du budget a encore réduit de 268 unités : au total, en trois ans, 751 unités.

M. Le Provost de Launay. Ces écoles normales se réduisent d'elles-mêmes. Elles ne trouvent plus d'élèves.

M. le Rapporteur. Permettez ! En 1892 nous aurons donc 751 élèves de moins qu'en 1890. On dit : Mais vous êtes bien forcés de les réduire, parce que vous ne trouvez plus d'élèves.

C'est une erreur. S'il y a quelques départements isolés et même 15, 20 ou 25 qui aient de la difficulté à se recruter, dans d'autres il y a véritablement surabondance. (*C'est vrai ! très bien ! à gauche.*)

C'est précisément là un des arguments les plus forts qu'on puisse invoquer en faveur de la fusion dont on parlait tout à l'heure ; il est certain que les écoles normales actuelles, qui sont départementales, reçoivent très souvent des contingents qui viennent des départements voisins. Or, ce n'est pas forcer la conséquence que de dire : Pourquoi un département qui envoie des élèves à un département voisin ne se réunit-il pas avec ce dernier pour entretenir à frais communs une ou deux écoles normales ?

M. Pourquery de Boisserin. Dans ce cas, que deviendront les bâtiments qui ont coûté très cher et peuvent être inutilisables. Le capital sera perdu.

M. le Rapporteur. Monsieur Pourquery de Boisserin, je ne peux pas tout dire à la fois.

M. Le Provost de Launay. La fusion va être faite dans le département de Vaucluse.

M. Pourquery de Boisserin. Elle ne se fera pas, je l'espère, pour l'honneur de mon département, et je compte pour cela sur la bienveillance et la justice du conseil supérieur et de M. le ministre.

M. Le Provost de Launay. Dites-le à M. le rapporteur; c'est lui qui cite cette école.

M. Pourquery de Boisserin. Le rapporteur ne fait pas la loi!

M. le Rapporteur. L'affaire est à l'instruction, et il n'y a pas de contrainte possible.

M. Pourquery de Boisserin. Je vous remercie.

M. le Rapporteur. Messieurs, je disais que ces questions ont leur importance et je vous demande de bien vouloir me permettre de les exposer clairement. Ce ne sont pas des discussions très brillantes, extrêmement élevées, elles sont un peu terre à terre...

Plusieurs membres. Elles sont très intéressantes.

M. le Rapporteur... mais elles ont leur intérêt. (*Oui! oui! parlez.*) Le pays s'intéresse plus aux chiffres qu'aux phrases.

Je disais donc que nous n'avons pas reculé devant les réductions. Nous avons 751 élèves-maîtres de moins dans les écoles normales, non pas par pénurie de personnel, mais uniquement par souci d'une bonne gestion. Nous avons examiné également la composition du personnel enseignant Nous avons demandé une réduction assez importante de 56,000 francs sur le personnel des délégués et une réduction de 46,000 francs sur le personnel qui est chargé d'enseigner les matières accessoires, soit une réduction totale de 102,000 francs. Nous améliorons; nous contrôlons; mais nous ne voulons pas désorganiser.

Pour me résumer, je dirai que dans le budget de 1891, sur les seules écoles normales, la commission vous a apporté une économie de 370,725 francs et que cette année, elle vous apporte sur le même budget une économie de 268,500 francs. Cela fait en deux ans une économie de 639,225 francs.

Véritablement, il faut avoir une certaine résolution, une certaine fermeté pour toucher ainsi à ces écoles que nous aimons, parce que dans ces écoles s'élèvent les maîtres de nos enfants, les maîtres de notre future jeunesse républicaine. (*Très bien! très bien! au centre et à gauche.*) Eh bien! faire 639,225 francs d'économie en deux ans sur de pareilles dépenses, véritablement c'est démontrer qu'on ne met pas le sentiment au-dessus de la raison et qu'on s'incline devant les nécessités reconnues. (*Nouvelles marques d'approbation sur les mêmes bancs.*)

Mais, dit-on, pourquoi ne va-t-on pas plus vite dans la voie de la fusion des écoles normales?

C'est parce qu'on a été trop vite dans l'application de la loi de 1879, qui attribuait deux écoles normales à chaque département. Il y avait dans cette loi de 1879, qui rendait les écoles normales obligatoires, un article dont on n'a pas suffisamment usé et qui permettait de fonder des écoles interdépartementales. Mais à cette époque il n'est pas de département qui n'ait voulu avoir ses deux écoles.

On dit encore : Pourquoi l'Etat ne les a-t-il pas arrêtés?

A droite. Il les a encouragés.

M. le Provost de Launay. Il leur a forcé la main.

M. le Rapporteur. Les départements ont cru qu'ils pourraient avoir des subventions plus considérables peut-être que celles qu'on pourrait leur offrir aujourd'hui, et alors chacun d'eux a voulu être muni de ses deux écoles normales.

Mais aujourd'hui, parce que, après la loi de 1850 qui avait fait tomber les écoles normales à un degré très inférieur, est venue la loi de 1879 qui les a relevées, qui a été pour elles une loi réparatrice, parce que cette loi est appliquée sur toute l'étendue du territoire, est-il défendu de rechercher si tout a été bon dans son exécution? est-il interdit de constater que sur certains points il y a un trop petit nombre d'élèves pour le nombre des maîtres?

Le problème se pose de la façon suivante : De deux choses l'une : ou bien réduire seulement le personnel enseignant dans les écoles normales, ou bien fusionner ces écoles, et cela non pas seulement dans un intérêt budgétaire, mais dans un intérêt pédagogique et moral.

Il n'est pas moral que dans certaines écoles il y ait un si grand nombre de maîtres pour un si petit nombre d'élèves. Dans les écoles normales surtout, où les maîtres vont apprendre à enseigner aux autres, il faut de la vie, du mouvement, de l'émulation.

En dépit du dévouement des maîtres et du bon vouloir des élèves, ces conditions ne sont pas réalisées partout.

Voilà comment est née la double question de la réduction du personnel et du fusionnement des écoles normales.

M. le Provost de Launay. Le ministre est-il disposé à les faire?

M. le Rapporteur. Je ne puis répondre pour le ministre.

M. le ministre de l'instruction publique. Je répondrai à M. le Provost de Launay.

M. le Rapporteur. M. le ministre répondra pour le ministre; moi, je réponds pour la commission et le rapporteur.

J'indique d'où est venue cette idée qu'il pourrait y avoir utilité à rappeler aux conseils généraux cette faculté dont ils n'ont pas usé, à part quelques rares exceptions, et de leur dire : Ne pensez-vous pas qu'il serait convenable d'en user? Bien entendu, il ne s'agit pas des grandes écoles normales qui ont 60, 80, 90 élèves, mais de celles qui n'en ont que 20 à 30.

M. Pourquery de Boisserin. Les chiffres peuvent n'être pas le reflet de la vérité, si on a détourné les jeunes filles ou les jeunes gens de l'école normale, puis refusé de nommer les sortants.

M. le Rapporteur. Je ne comprends pas M. Pourquery de Boisserin. Son département veut fusionner, c'est lui qui ne veut pas.

M. Pourquery de Boisserin. Le département ne veut pas la fusion. Je m'en expliquerai lorsque le moment sera venu.

M. le Rapporteur. M. Pourquery de Boisserin m'a fait l'honneur de me dire : Que ferons-nous de nos bâtiments? La réponse est assez simple: dans un chef-lieu de département, il est peu d'immeubles qui restent longtemps sans preneur, sans occupant.

M. Frédéric Grousset. On en fera des monuments historiques. (*On rit.*)

M. le Rapporteur. Ils sont encore trop jeunes pour en faire des monuments historiques. (*Rires.*)

Et puis il y aura peut-être un moyen bien simple de les utiliser.

Dans nombre de villes, de départements, on se dispose à créer l'enseignement professionnel. Eh bien! ces locaux qui appartiennent à l'ins-

truction départementale, pourront passer sans inconvénient aux villes, qui les achèteront, et ce sera toujours l'instruction qui en profitera. Il y aura bien quelques tiraillements, à preuve vos interruptions ; mais je crois, qu'à la longue, les choses s'arrangeront.

En tous cas, il faut qu'il soit bien entendu qu'en parlant de fusion des écoles, nous parlons d'une faculté dont il n'est venu à l'esprit de personne de faire une obligation ; mais vous ne pouvez pas empêcher la commission du budget, et vous devez même exiger d'elle, lorsqu'une nécessité lui apparaît, de venir, par l'organe de son rapporteur, vous exposer cette nécessité et vous indiquer les moyens d'y faire face.

M. le Provost de Launay. Très bien ! très bien !

M. le Rapporteur. Vous savez combien les conseils généraux sont des assemblées raisonnables, pesant leurs votes, réfléchissant avant de se décider. Je ne fais d'exception pour aucun. L'esprit des assemblées départementales est d'une mesure parfaite. Lorsque ces assemblées, dont beaucoup d'entre vous font partie, auront voté la fusion des deux écoles normales, il faut supposer que ce ne sera qu'après avoir concilié les intérêts locaux et l'intérêt de l'enseignement ; sans cela, soyez persuadés qu'elles garderont les deux écoles normales, et peut-être cela ne vous ferait pas tant de peine que vous voulez bien le dire.

M. Frédéric Grousset. Encore faudrait-il que le ministre favorisât la fusion.

M. le Rapporteur. M. Le Provost de Launay, dans la revue qu'il a faite des diverses parties du budget, a parlé de l'enseignement supérieur et s'est étonné d'une différence, peu explicable en effet, à première vue, entre la statistique de l'enseignement supérieur de l'année dernière et celle de cette année.

Cette différence s'explique en partie par les mouvements normaux des écoles, et en partie par l'adjonction du contingent des écoles de pharmacie et des écoles régionales de médecine, comprenant ensemble 3,400 élèves ; il faut ajouter environ 600 étudiants de plus dans les facultés des lettres.

Voilà bien, je crois, la justification de l'écart de 4,000 unités, signalée entre les deux statistiques. Je dois reconnaître que pour arriver à cette augmentation de 600 élèves dans les facultés des lettres — vous voyez que je ne dissimule rien à la Chambre — nous avons compté comme étudiants les professeurs des collèges qui sont inscrits près ces facultés, mais qui ne peuvent suivre que quelques cours, le jeudi par exemple, leurs fonctions les retenant le plus souvent hors du siège de leur faculté.

M. Burdeau. Ce ne sont pas les étudiants les moins sérieux pour cela.

M. le Rapporteur. Je m'étonne de la critique qu'a faite M. Le Provost de Launay. Je m'attendais, je l'avoue, à ce que, après s'être étonné du chiffre des élèves des facultés de l'Etat, il lui prît envie de s'étonner aussi du chiffre des élèves des facultés catholiques.

Il n'a pas voulu signaler à la Chambre l'anémie de ces établissements que leur chef a déclarés véritablement bien malades. Mgr d'Hulst, dans un récent mémoire et dans une lettre adressée au journal *le Temps*, a dit, en effet, qu'il aurait bien de la peine à grouper des éléments viables autour de son institut. Je n'en veux tirer aucun argument que celui-ci, c'est que vous avez demandé la liberté à grands cris pour

ces établissements en 1875, et que c'est précisément la liberté qui vous tue. (*Applaudissements à gauche.*)

M. Le Provost de Launay. C'est tout naturel. (*On rit.*)

Voulez-vous me permettre une observation?

M. le Rapporteur. Parfaitement.

M. Le Provost de Launay. Il y a bien d'autres faits sur lesquels j'ai également gardé le silence. Il y a, notamment, à la situation des facultés catholiques, une explication. Ce sont vos professeurs des facultés de droit et de médecine qui font passer eux-mêmes les examens à leurs élèves. La médecine comme le droit ont des systèmes particuliers, et vous savez très bien qu'il y a un grand intérêt pour les candidats à suivre le cours de tel ou tel professeur et à connaître sa doctrine.

M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts. Je demande à dire un mot pour rappeler que M. d'Hulst lui-même, dans sa lettre, a rendu le plus grand hommage à l'impartialité de nos professeurs de facultés; il a déclaré que jamais il n'avait pu apercevoir une différence entre le traitement appliqué aux élèves des facultés libres et celui appliqué aux élèves des facultés de l'Etat.

M. Le Provost de Launay. Je suis un de vos élèves. (*On rit.*)

M. le ministre de l'instruction publique. Vous n'en avez pas l'air. (*Nouveaux rires.*)

M. Le Provost de Launay. Mais indépendant.

M. le Rapporteur. La tâche du rapporteur n'est pas facile avec ces interruptions; cependant je remercie M. le ministre d'avoir dit, avec une autorité particulière, ce que le rapporteur avait sur ses lèvres et qu'il allait dire à l'instant.

M. le ministre de l'instruction publique. Je vous demande pardon de vous avoir interrompu.

M. le Rapporteur. Il y a une raison plus haute et plus générale que celle-là, à cette anémie dont souffrent les facultés catholiques. Il faut qu'elle soit dite aussi bien que la raison tirée des examens, c'est que dans l'enseignement supérieur, il ne s'agit plus, comme dans l'enseignement secondaire, de ces recettes et de ces procédés auxquels quelques hommes peuvent être habiles: il s'agit de la science elle-même, et il y a là un conflit que vous pouvez empêcher.

Récemment, Mgr d'Hulst s'écriait devant ses élèves: Soyez des croyants et soyez des savants. Je ne sais pas comment on peut s'arranger, mais il est certain que lorsqu'on poursuit l'étude de la science, il arrive un moment où la foi se dresse et vous dit: « Tu n'iras pas plus loin! » (*Très bien! très bien! à gauche.*)

(*La fin au prochain numéro.*)

BIBLIOGRAPHIE

Ed. Sayous. — *Les deux Révolutions d'Angleterre.*
H. Carré. — *La France sous Louis XV,* 2 vol. in-8°, ancienne maison Quantin; May et Motteroz. Paris, 1892.

Le temps nous manque pour parler comme il convient de ces deux volumes.

Ils font partie d'une collection dirigée par *MM. Jules Zeller* et *Henri Vast.*

Le but de cette collection est de mettre entre les mains des jeunes gens une série d'ouvrages où seront étudiées, d'après les documents, les mœurs et les idées de chaque époque. Les directeurs de cette œuvre nouvelle ont voulu répondre à ce que réclame le programme de 1890. et créer ces livres auxiliaires qui allègeront la tâche du professeur, sans gêner son enseignement.

Les deux volumes parus donnent une idée très nette de ce que sera cette collection; elle sera exacte, bien écrite, bien documentée, bien illustrée, elle sera surtout très vivante. Les professeurs en pourront tirer très bon parti. Qu'on en juge, à un seul point de vue, par les portraits si intéressants que renferme le livre de M. Sayous, par les gravures du livre de M. Carré. Et pour le moment, nous réservons le texte dont nous parlerons plus amplement.

Ceci est une œuvre nouvelle. Nous la présentons à nos lecteurs sans plus tarder, en exprimant toutes les sympathies qu'elle nous inspire. Nous la recommandons et aux professeurs d'histoire et aux professeurs de rhétorique pour être mise dans les bibliothèques de leurs élèves. Et d'ici peu nous y reviendrons.

Jules Gautier.

LIVRES D'ÉTRENNES

Parmi les nombreux volumes que la librairie française offre aux jeunes lecteurs qui attendent leur pâture annuelle et aux parents quelquefois fort embarrassés au milieu de reliures mirifiques qui ne recouvrent pas toujours des trésors, nous signalons d'une façon spéciale les ouvrages suivants :

A la librairie *Armand Colin,* nous recommandons quatre volumes d'un prix très accessible, fort intéressants, imprimés et illustrés avec beaucoup de goût :

A TRAVERS LA TOURMENTE, par JACQUES NAUROUZE. Roman historique destiné à la jeunesse. C'est le troisième volume — absolument indépendant et complet en lui-même — de la série des *Bardeur-Carbansane,* histoire d'une famille pendant cent ans. Ce nouveau volume, au cours d'un récit ingénieux et dramatique, retrace un tableau très complet et très animé de la vie, des sentiments, des émotions de la société française pendant les années si pleines d'événements qui marquèrent le début de la Révolution (1789-1793). On peut prédire à ce volume le même succès qu'à ses aînés, car les familles sont heureuses de rencontrer des livres intéressants, bien écrits, irréprochables, à mettre entre les mains des jeunes gens qui ne se contenteraient plus des lectures souvent banales qui ont charmé leur enfance. (Un beau volume illustré, grand in-8°, broché, 7 fr.; relié, tranches dorées, 10 fr.)

ENNEMIS D'ENFANCE, par DAVID-SAUVAGEOT, lauréat de l'Institut. Au milieu des plus beaux sites de notre Jura français, l'auteur nous dépeint les joies et les peines de la vie ouvrière, les progrès d'une âme d'enfant qui s'ouvre aux beautés de la nature et à la vie morale, et les efforts d'un jeune orphelin qui, par une ferme volonté, arrive à une situation honorable et change en une solide amitié une inimitié d'enfance. C'est une lecture saine et pleine de charme. (Un beau vol. illustré, grand in-8°, broché, 7 fr.; relié toile, tranches dorées, 10 francs.)

PRINCESSE SARAH, *le Voleur d'Édith.* Nouvelles imitées de l'anglais, par G. LAMY. Illustrations de MARTIN.

SIX NOUVELLES, par CHARLES NORMAND. Rien de plus varié, de plus gai et de mieux fait pour amuser les jeunes lecteurs que les *Trois Pachas*, le *Paon couronné*, le *Premier Shampoing d'Absalon,* Un *Gendarme par téléphone,* la *Saison des toupies*, les *Tartes de l'oncle Brigaut.* Nombreuses illustrations.

Chaque volume in-18 jésus, relié, toile, tranches dorées, 3 fr.

L'éditeur *Henri Laurens* continue sa *Bibliothèque d'histoire et d'art,* dont nous avons maintes fois entretenu nos lecteurs. Le volume qu'il vient d'y ajouter est dû à M. LOUIS BARRON et est intitulé *les Jeux.* C'est une revue de tous les jeux qui ont été usités, de tous les sports qui ont passionné les hommes depuis les temps barbares jusqu'à nos jours en passant par la Grèce, par Rome, par la chevalerie, sans compter des incursions que fait l'auteur en Orient. Ouvrage complet, curieux, mêlé de citations caractéristiques, et, comme toujours, orné de jolies gravures dont la plupart sont des reproductions de dessins des meilleurs maîtres. Ce n'est pas tout, M. Louis Barron continue également ses *Fleuves de France.* Il nous avait déjà donné *la Loire*, *la Seine* et *la Garonne,* voici *le Rhône.* Ces quatre volumes sont une des plus jolies collections que nous connaissions; il est très agréable de voyager avec M. Louis Barron, il vous arrête aux bons endroits, vous fait admirer les points de vue les plus pittoresques; il vous mène aux églises, aux palais, vous dit leur his-

toire; il vous montre les bonnes gens du pays; il n'oublie rien, il vous charme, il vous émeut. Il a même la précaution de réunir pour vous une série de dessins qui vous rappelleront votre voyage, il en met à chaque page, et le charme est complet.

L'éditeur aussi y a mis du sien, et l'un aidant l'autre, auteur et éditeur ont produit un de ces volumes qu'il est agréable de mettre dans une bibliothèque bien ordonnée, à côté de ses frères de la même collection, cela va sans dire.

Quant à *la Peinture religieuse* de M. A. Lecoy de la Marche, c'est une magnifique publication, ornée de 180 gravures, reproductions des plus célèbres tableaux religieux qui soient au monde. C'est là un de ces livres d'étrennes, qui sont de véritables œuvres artistiques, qui élèvent le cœur et forment le goût. Si nous avions un cadeau à recevoir, ce livre-là ferait tout à fait notre affaire.

La maison *Firmin Didot* a un vieux renom à soutenir; elle le soutient très bien. Citons d'abord deux volumes que leur modeste apparence ne doit pas faire négliger, C'est l'*Amérique inconnue* de M. Mallat de Bassilan, et *l'Art antique* de M. Gaston Cougny.

Le premier de ces ouvrages est le récit du voyage que M. J. de Brettes a entrepris dans le grand Chaco, récit très émouvant, qui n'intéresse pas seulement les lecteurs qui reçoivent des étrennes, mais aussi ceux qui en donnent; l'autre est un recueil d'une portée très haute, c'est un livre de fonds. M. Cougny a pensé qu'il serait intéressant de réunir un choix de Morceaux sur l'art antique (Egypte, Chaldée, Assyrie, Perse, Asie-Mineure, Phénicie). Au lieu d'entreprendre lui-même une histoire de l'art, il a donné la parole aux maîtres les plus autorisés, et il l'a éclairée par d'excellentes gravures. Nous reviendrons sur ce travail qui mérite mieux que cette courte mention; mais il ne fallait pas l'oublier ici.

Nous citerons ensuite un volume joliment illustré de M. Xavier Marmier, *En divers pays*, le charmant roman grec *Louki-Laras*, dont M. Ruelle entretenait récemment nos lecteurs, et un grand roman patriotique dont le sujet est emprunté à la guerre du Tonkin, *les Aventures de Sidi Froussard*, par M. G. Le Faure. Écrit à la gloire du troupier français, toujours gai, brave et bon enfant, ce livre, en outre, fera connaître, sous une forme très accessible, une des campagnes les plus dures et les plus honorables de notre histoire militaire. Cela développera peut-être quelques vocations militaires : tant mieux. Le livre, au surplus, est superbe de format, d'impression, de gravures, non moins que de patriotisme et de bonne humeur.

Ajoutons à ces volumes, une nouvelle édition du *Richard en Palestine* de Walter Scott, publiée avec de fort belles gravures. Enfin, nous gardons pour la fin deux ouvrages de grande valeur, non seulement à cause de leur exécution irreprochable et du goût qui a été apporté dans l'illustration, mais à cause de l'importance même de leur texte. Ce sont : *Dix ans en Equatoria*, récit du séjour de M. Casati auprès d'Emin-Pacha, et *la Vie américaine*, de M. Paul de Rousiers.

Le journal de M. Casati emprunte un intérêt particulier aux circonstances qui ont amené la création de l'Equatoria et son développement, ainsi qu'au voyage accompli par Stanley pour ramener Emin-Pacha et ses compagnons. On y trouve sur la géographie de cette région, sur les mœurs de ses habitants des renseignements qui ne sont que là. Quant à l ouvrage de M. de Rousiers, ce n'est pas dans une courte notice sur les livres d'étrennes que nous pouvons donner une idée des innombrables renseignements qu'on y rencontrera ; étude très complète faite sur place, sans autre préoccupation que de la bien faire, elle embrasse dans ses multiples manifestations la vie aux Etats-Unis et donne l'impression de cette activité prodigieuse qui, en toutes choses, se manifeste de l'autre côté de l'Océan. Exploration, agriculture, commerce, industrie, banque, vie politique, questions sociales, questions religieuses, relations sociales, mœurs et habitudes nationales, tout y est, avec une profusion de détails, de faits, de chiffres, de gravures, de cartes, qui s'harmonise sans difficulté, grâce à l'habileté de l'auteur. Cet ouvrage, comme celui de M. Casati, comme celui de M. Cougny, comme la *Peinture religieuse* de M. Lecoy de la Marche, sont de ceux qui survivront au mois de janvier, que nous retrouverons dans les distributions de prix, et aussi, et ce sera là leur meilleure place, sur la table des hommes de travail, qui leur demanderont des renseignements exacts et ce charme des yeux, si délicat, si bien connu des amateurs de livres.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 308.12.91.

REVUE

DE

L'ENSEIGNEMENT

SECONDAIRE

ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Tome XVI. N° 27.

CHRONIQUE

Voici le temps des inventaires, il n'est peut-être pas inutile de faire le nôtre. L'Université a traité de grosses affaires pendant l'année qui finit : a-t-elle gagné ou perdu, ou lui est-il encore impossible de dresser exactement son bilan? c'est ce qu'il importe de voir.

L'année 1891 a vu disparaître l'enseignement secondaire spécial, elle a vu naître l'enseignement secondaire moderne.

L'enseignement spécial comptait vingt-cinq années d'existence; il avait été d'abord, à ses débuts, l'expression encore indécise d'un besoin qui se manifestait depuis la Révolution; on avait voulu fonder un enseignement secondaire pour tous ceux que l'enseignement primaire ne satisfaisait pas et que l'enseignement classique, trop long, trop dispendieux, effrayait ; on sentait vaguement que l'étude des langues anciennes absorbait trop complètement la jeunesse ; on reconnaissait que la valeur éducatrice de la langue et de la littérature française, des langues étrangères, des sciences, avait été trop méconnue; mais l'incertitude des idées s'était montrée à travers l'apparente précision des détails, et l'immensité même des programmes, les enseignements qui s'y heurtaient condamnaient le nouvel enseignement à se frayer péniblement une voie dans ce dédale ; le nom qu'on lui donnait prouvait dans quelle obscurité se

cachait encore le but à atteindre ; loin d'assurer l'avenir, il laissait le champ libre à toutes les interprétations et, ce qui était pis, à toutes les hésitations.

L'enseignement secondaire spécial s'était, malgré tout, développé; son importance croissante, le progrès des idées, la clarté faite peu à peu sur les besoins de la société moderne, montraient en lui, non pas l'unique enseignement de l'avenir, mais un enseignement qui attirerait par la souplesse de ses programmes, la moindre durée de ses études, une partie de la clientèle de l'enseignement classique. De cette conception sortirent la réforme de 1882, celle de 1885, le baccalauréat de l'enseignement spécial et les sanctions dont il fut pourvu. Il restait à compléter ces mesures, à élaguer des programmes encore trop touffus, à donner quelques sanctions indispensables, refusées d'abord; puis il fallait attendre que le temps permît d'apprécier les résultats.

C'est alors que la réforme du baccalauréat, accomplie en 1890, vint troubler l'évolution qui, lentement, s'opérait depuis vingt-cinq ans. La nécessité de faire concourir tous les programmes vers un but unique et d'établir entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial un parallélisme permanent conduisit à un bouleversement complet » L'enseignement spécial disparut, et l'enseignement moderne prit sa place. Avec l'enseignement spécial, disparurent aussi les organes qui assuraient le recrutement de son personnel : l'École normale de Cluny, les agrégations spéciales et les certificats d'aptitude qui y conduisaient. Voilà les pertes de l'année ; il est superflu de redire qu'elles nous paraissent considérables.

Le gain, c'est la création de l'enseignement moderne : nous disons création, parce que les situations nettes sont toujours les meilleures. L'enseignement moderne est quelque chose de nouveau, et il vaut mieux qu'il le reconnaisse franchement. Si on peut lui faire des critiques, si on peut le comparer à l'enseignement spécial et trouver qu'en certains points la comparaison est pour lui désavantageuse, au moins a-t-il le droit de répondre qu'on ne le connaît pas, qu'on le juge sur les apparences, et qu'il a bien le droit de faire ses preuves. Il n'est pas responsable, après tout, du désastre de son prédécesseur ; il vient de naître.

Réussira-t-il? ses résultats compenseront-ils les pertes éprouvées? rendra-t-il les mêmes services que l'enseignement spécial? réalisera-t-il mieux que lui la conception idéale d'un enseignement sans grec ni latin, qui resterait classique par son esprit? résoudra-

t-il, en un mot, pour l'appeler par son nom, la question du latin? Répondre à tout cela serait prématuré. Il faut que cet enseignement moderne vive au moins le temps nécessaire pour élever une génération tout entière ; nous l'avons déjà dit et nous avons plus que personne le droit de le répéter. Nous n'avons pas salué sa naissance de chants d'allégresse, nous n'avons pas vu en lui le réparateur de tous nos maux, le messie promis au peuple universitaire. Mais nous entendons qu'aujourd'hui on le laisse croître en paix ; nous l'attendons à son âge mûr, c'est alors seulement que nous saurons si les opérations de l'année 1891 se soldent en bénéfice.

Il est peu probable que nous revenions sur ce sujet, à moins que des attaques passionnées et irréfléchies ne nous y forcent. Disons donc le grave danger qui menace l'enseignement moderne. Ce danger, c'est le même que n'a pu éviter l'enseignement spécial. Sans doute l'enseignement spécial est tombé sous des attaques multiples, qui toutes n'étaient pas franches, dont quelques-unes ont revêtu des formes peu désintéressées; mais l'historien, qui dégagera des motifs secondaires la vraie raison de cette brusque catastrophe, verra clairement que l'enseignement spécial a succombé parce qu'il semblait à l'enseignement classique une menace, parce que l'enseignement classique a vu là une question de vie ou de mort, et que tous les moyens lui ont paru bons pour sauver l'arche sainte dont il se croit l'unique défenseur. La coexistence de deux enseignements a fatalement amené la lutte, et, dans cette lutte, le plus jeune devait être écrasé par le plus ancien. L'un avait pour lui d'être approprié aux besoins du temps, de convenir à tous ceux qu'entraîne le tourbillon industriel, de leur fournir des armes scientifiques tout en affermissant leur courage; mais il avait contre lui sa jeunesse même, l'absence de traditions, et cette incertitude qui découle du perpétuel changement des besoins de l'humanité ; l'autre avait pour lui tous les grands citoyens qu'il a formés, tous ceux qui, par vanité, se font honneur de lui avoir appartenu sans s'inquiéter s'il est honorable pour lui de les avoir traînés à sa suite; tous ceux qui, par goût ou par métier, lui sont indissolublement attachés ; son antiquité même, l'antagonisme qui existe entre ses formes dès longtemps fixées et l'incessante mobilité des sociétés, lui étaient une force : puisqu'il avait suffi jusqu'ici, pourquoi ne suffirait-il pas encore ? La lutte n'était pas égale. Cette lutte, l'enseignement moderne, aura-t-il à la soutenir ? il est permis de le craindre. Sera-t-il mieux armé, sera-t-il plus soutenu ! Le nombre des partisans de l'éducation sans langues anciennes deviendra-t-il assez puissant, et ces partisans auront-ils assez d'au-

torité pour imposer silence aux craintes de l'enseignement classique, qui, il n'y a pas un mois, du haut de la tribune de la Chambre, montrait publiquement qu'il restait sur le pied de guerre ? L'avenir le dira, et puisque aussi bien nous sommes au temps des souhaits, souhaitons à l'enseignement moderne d'échapper aux orages qui le menacent!

Quant à ceux qui, avec nous, ont cru et croient encore que le respect du passé n'exclut pas la pratique de disciplines nouvelles, nous ne leur conseillerons pas de se retirer sous leur tente pour y nourrir leur ressentiment. Il vaut mieux servir l'idée moderne sous la forme dont on l'a revêtue que de ne la servir point ou, pis encore, que de sembler la combattre.

Des pertes que nous marquions plus haut, il en est une cependant à laquelle nous ne sommes pas résigné : c'est celle de l'agrégation spéciale, pour la partie littéraire, quel que soit au surplus le nom qu'on lui donne. Pour nous, la question reste entière : la suppression décrétée en juin dernier ne résout rien; elle n'assure pas le recrutement d'un personnel chargé d'enseigner uniquement le français, sans l'aide du latin ni du grec. La réforme des agrégations a été annoncée, sinon promise; nous l'attendons; mais nous préférons qu'elle tarde un peu. Le besoin d'une agrégation nouvelle se fera mieux sentir à mesure que l'enseignement nouveau prendra des forces.

Nous inscrivons à la colonne des gains la réforme du répétitorat. Ce n'est pas l'opinion de tout le monde, et il semblerait que, parmi les intéressés, les avis soient partagés; nous l'avions prévu, et il faudrait ignorer l'historique de la question pour s'en étonner. Nous qui cherchons là dedans, comme ailleurs, le profit de l'Université, nous sommes obligé de dire que la réforme marque un progrès, et qu'il serait sage de s'en contenter pour le moment. Il ne faut rien pousser à bout, ni lasser l'attention. On a relevé pécuniairement la situation des maîtres répétiteurs, on l'a, encore plus, relevée moralement. Il leur appartient d'en profiter; leur avenir est entre leurs mains; s'ils ont pu, à certaines époques, regarder l'Université comme une marâtre, ils auraient tort de s'attarder dans le souvenir de misères que beaucoup d'entre eux n'ont point supportées; à eux aussi, c'est l'action qu'il faut recommander, non pas celle qui s'exerce seulement dans la défense des intérêts personnels, mais celle qui s'applique au bien commun et s'acharne au perfectionnement. Les maîtres répétiteurs peuvent beaucoup pour la prospérité de nos lycées

et de nos collèges; les sympathies de la majorité sont pour eux; ils ont mieux à faire qu'à s'attarder dans le dénombrement de leurs ennemis. La réforme du répétitorat reste donc un gain; l'effet ne s'en fera pas sentir immédiatement; mais la patience n'est-elle pas une vertu universitaire?

Enfin, il y a quelque chose que nous pouvons sans hésiter mettre au chapitre des profits, ce sont les discussions que nous avons eues entre nous et les vérités qu'on nous a dites: les discussions, parce qu'elles ont réveillé l'attention assoupie et ranimé des ardeurs qui semblaient prêtes à s'éteindre; les vérités, parce qu'il est toujours bon d'être éclairé sur ses défauts, et que c'est à la franchise qu'on connaît ses vrais amis. Un homme averti en vaut deux. On nous avertit que nous sommes trop modestes, que nous nous calomnions volontiers, que nous tirons sur nos propres troupes, que nous sommes trop changeants, que nous paraissons ne point savoir ce que nous voulons, ni même si nous voulons quelque chose, et ceux même qui nous disent cela ont bec et ongles pour nous défendre; tout est profit là dedans.

Au total, le bilan de 1891 n'est pas facile à établir en chiffres ronds. L'enseignement moderne, où notre plus gros capital est engagé, en est encore à la période d'établissement; attendons pour compter avec lui et travaillons en attendant; c'est le meilleur moyen de passer le temps.

Et maintenant, nous ne pouvons terminer cette chronique de 31 décembre sans remercier nos lecteurs de la bienveillante attention qu'ils nous ont témoignée pendant l'année qui vient de s'écouler; nous en sentons le prix, nous savons les devoirs qu'elle nous impose pour l'avenir. Nous continuerons à étudier toutes les questions universitaires avec le même souci d'exactitude et d'impartialité. Nous n'y verrons, comme par le passé, que le bien de l'Université et de la France républicaine; respectueux des opinions et des personnes, inébranlable dans nos principes, et cependant soucieux des solutions pratiques, prenant notre bien où nous le trouvons, nous dirons toujours notre avis avec cette franchise absolue que nous devons à ceux qui nous lisent comme à ceux dont nous aurons à soutenir ou à combattre les idées.

JULES GAUTIER.

QUELQUES MOTS SUR L'ORGANISATION
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN GRÈCE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (1)

L'enseignement primaire est à peu près, en Grèce, ce qu'il était chez nous il y a quarante ans. Il est presque exclusivement borné à la lecture, à l'écriture, aux éléments les plus simples du calcul et aux notions les plus élémentaires de l'histoire de la Grèce et de la géographie générale. Malheureusement, les maîtres à qui il est confié n'ont qu'une compétence médiocre, et font même souvent preuve d'une insuffisance absolue. Un règlement veut qu'ils ne soient nommés qu'à la suite d'un examen de capacité (2), dont le programme demande, tout au plus, un minimum de connaissances; mais en réalité les influences politiques contribuent surtout à la nomination des instituteurs. Nulle part, d'ailleurs, ces influences n'ont autant d'action qu'en Grèce. Un changement de ministère amène des modifications complètes dans tous les services publics. Le nouveau ministre révoque, sans scrupule, tous ceux qu'il soupçonne d'être hostiles à sa personne ou à son parti, quels que soient leurs services et leur situation. D'autre part, ses partisans, auxquels il n'a rien à refuser s'il veut garder une majorité dans la Chambre, ont à placer une foule de candidats aux différents emplois, bien qu'ils ne se recommandent souvent ni par le mérite, ni par la moralité : une révocation pure et simple, notifiée, sans aucun motif, aux titulaires antérieurs, assure aux nouveaux venus les places qu'ils convoitaient, jusqu'au jour où un nouveau changement ministériel viendra renverser les rôles.

L'enseignement primaire est particulièrement exposé à des modifications de ce genre, car les emplois d'instituteurs sont recherchés non pas tant à cause de la rétribution, fort maigre d'ailleurs, qu'ils assurent à ceux qui les remplissent, que pour le prestige dont ils

(1) Nous extrayons ces pages d'un rapport adressé à M. le vice-recteur de l'académie de Paris par M. *Georges Meunier*, professeur agrégé de l'enseignement moderne au lycée de Vesoul, à la suite d'une mission dont il avait été chargé par le Ministère de l'Instruction publique.

(*N. D. L. R.*)

(2) Le recrutement des instituteurs est assuré par quatre écoles normales et celui des institutrices par l'*Arsakéion*, établissement fondé par la *Société pour le développement de l'instruction*, et qui porte le nom d'un généreux donateur, Arsakis.

les parent auprès du dernier paysan d'un village perdu du Péloponèse : la recherche du prestige a toujours été la grande fièvre des Grecs, et l'instituteur grec d'aujourd'hui hérite un peu du respect mystérieux qui s'attachait aux petits oracles des bourgades de la Grèce antique.

Avec un personnel dont le recrutement est assuré d'une façon aussi irrégulière, on comprend donc que l'enseignement primaire reste en souffrance, malgré tous les efforts des pouvoirs publics, qui l'ont rendu gratuit et obligatoire.

D'ailleurs, malgré la gratuité et l'obligation, les élèves font défaut au personnel, comme le personnel fait défaut à l'enseignement.

Des statistiques récentes ont appris en effet que sur 100 garçons de 6 à 10 ans, 50 seulement fréquentent les écoles primaires. Pour les filles, la proportion est encore plus inquiétante : 14 o/o vont à l'école, et toutes les mesures employées jusqu'à ce jour pour réagir contre cette apathie et cette indifférence intellectuelles ont été vaines. Aussi le nombre des illettrés est-il considérable : 65 o/o environ chez les hommes, et 90 o/o parmi les femmes.

L'état d'infériorité de l'instruction féminine est un des restes de l'influence funeste de la domination turque. En Turquie, la femme a été de tout temps vouée à une ignorance presque absolue, et les progrès accomplis en ce pays sur ce point ont été bien faibles jusqu'à ce jour. Or, les mœurs turques ont laissé en Grèce des empreintes profondes contre lesquelles la société des villes a puissamment réagi, mais qui sont encore très marquées et très distinctes dans les populations rurales, et même dans la classe populaire des villes.

Cependant le gouvernement grec a fait de ce côté de vigoureux efforts. En 1881, avant que la Thessalie et le district d'Arta ne fussent annexés, la Grèce comptait 1,033 écoles publiques de garçons, avec 68,280 élèves, et 138 écoles publiques de filles, avec 12,349 élèves, sans parler de 165 écoles libres de garçons, comptant 7,102 élèves, et 111 écoles de filles, avec 4,482 élèves, soit en tout 91,213 élèves. Depuis cette époque le nombre des écoles et des élèves a augmenté d'un quart environ, ce qui porterait l'effectif des élèves à 115,000. C'est là sans doute un progrès appréciable, mais trop modeste encore, si l'on considère que la proportion des élèves fréquentant les écoles primaires est d'un sur vingt habitants.

Le gouvernement grec ne se décourage point cependant, et il fait preuve, dans le développement de l'enseignement primaire, de la plus louable persévérance. Il n'est pas douteux qu'il n'arrive ainsi à pénétrer des masses, peu compactes d'ailleurs, mais difficilement malléables, de l'utilité absolue de l'instruction, tant pour le développement de la Grèce que pour les intérêts personnels de chacun.

Le Grec aime son pays ; il est fier de son histoire, dont il n'a le plus souvent que des connaissances confuses, mais dont il sent la grandeur et la beauté ; il est en outre très vivement attaché à ses

intérêts personnels : lorsqu'il aura compris la nécessité de s'instruire pour conserver le patrimoine du passé et pour accroître celui du présent, il ira de lui-même au-devant des ressources intellectuelles qui lui seront offertes.

C'est ce qu'a fait, depuis plusieurs années déjà, la société cultivée des villes : aussi l'œuvre de régénération morale et matérielle de la Grèce est-elle fortement attachée au développement de son enseignement secondaire, qui, bien encouragé, bien suivi, a donné jusqu'à ce jour les meilleurs résultats.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'enseignement secondaire est donné dans deux catégories d'établissements : les gymnases, dont les quatre divisions correspondent aux quatre classes supérieures de nos lycées, et les écoles helléniques, divisées chacune en trois sections, correspondant à nos classes de cinquième, sixième et septième. Des grades sérieux sont exigés pour professer dans ces gymnases et écoles helléniques, et la plupart de ceux qui en occupent les chaires ont voyagé à l'étranger, afin d'étendre leur instruction. Ils ont suivi les cours des universités étrangères, et ils s'efforcent avec une remarquable opiniâtreté de réagir contre certains procédés défectueux d'enseignement en usage dans les divers établissements. Nos facultés françaises, et en particulier notre Sorbonne, ont fourni depuis quinze ans à l'enseignement secondaire de la Grèce des maîtres éminents, et nous avons été heureux, pendant notre séjour à Athènes, de constater que quelques-uns d'entre eux avaient conservé un reconnaissant souvenir du pays où ils avaient puisé le lait des bonnes méthodes, et dont ils avaient rapporté cette largeur de vues nécessaire à qui fait de l'éducation une œuvre de régénération.

Cette influence prise par la France sur l'enseignement secondaire de la Grèce n'est pas encore assez forte cependant pour combattre l'influence allemande, qui a pris possession de la place avec le roi Othon. — Aussi, un certain nombre des professeurs, et non des moins distingués, vont-ils compléter leurs études sur les bancs des universités d'Allemagne. Ils n'en rapportent que trop souvent, malheureusement, des idées contraires à la vérité en tout ce qui concerne la France : l'esprit français est, par eux, mis à l'index, et le ministre de l'instruction publique actuel, M. Gerocostopoulo, que j'ai eu l'honneur d'entretenir deux fois de cette question, m'a dit qu'il ne se passait pas d'année sans que des faits de cette nature, des actes de véritable pression morale sur de jeunes esprits, n'attirassent sur certains professeurs les rigueurs administratives. — Aurai-je montré toute l'étendue du mal, en disant que plusieurs chaires de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur sont occupées par des sujets d'origine allemande ? La Grèce a été si longtemps et si douloureusement opprimée par les envahisseurs de toutes sortes qu'elle n'a pas encore retrouvé la vigueur nécessaire pour rejeter loin d'elle les éléments qui la voudraient absorber graduellement, et pour donner carrière à ses sympathies. — Ces dernières, hâtons-

nous de le dire, sont pour la France. L'esprit public est avec nous : il le témoigne même bruyamment dans ses fêtes, où il arbore notre drapeau, et fait succéder à l'hymne grec notre chant national; les hommes publics se montrent avec nous, à quelques rares exceptions près, d'une affectueuse bienveillance : le ministre de l'instruction publique, que j'ai nommé plus haut, a fait ses études en France, et travaille de toutes ses forces, malgré les résistances du parti germanique, à placer l'enseignement secondaire sous l'inspiration de notre esprit et de nos méthodes.

(A suivre.) GEORGES MEUNIER,
Professeur agrégé,

DISCUSSION DU BUDGET

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE A LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS

(Suite).

Séance du mardi 10 *novembre* 1891.

M. BIGOT. Comme s'il n'y avait pas eu des savants chrétiens.

M. LE RAPPORTEUR. Nous en dresserons, si vous voulez, le catalogue. (*Rires à gauche.*)

Je ne dirai rien des bourses de licence, puisque M. Le Provost de Launay a reconnu que les sacrifices et les efforts qui ont été accomplis par la commission du budget méritaient toute approbation.

Il s'est montré un peu plus sévère pour une institution que nous avons, non pas créée, mais développée : je veux parler des bourses de voyage.

Nous avons émis au sein de la commission cette idée, que si l'on pouvait avoir dans l'enseignement secondaire moderne, pour enseigner les trois langues qui en sont le fondement : le français et deux langues étrangères, un professeur unique, comme cela se passe dans l'ancien enseignement, pour le français, le grec et le latin, ce serait le vrai moyen de consacrer le caractère classique de cet enseignement.

Il ne s'agit pas, en effet, de faire balbutier aux élèves des vocabulaires ; nous ne voulons pas seulement qu'ils parlent ces langues, nous prétendons qu'ils les interprètent, qu'ils en pénètrent les sentiments, qu'ils en approfondissent la littérature ; ce que nous réclamons, c'est un véritable enseignement littéraire.

Nous savons bien que ce n'est pas du jour au lendemain que tous les professeurs de l'Université pourront devenir des professeurs trilingues — qu'on excuse le mot; — mais nous espérons que, grâce au

sacrifice de 36,000 francs que nous vous proposons, nous pourrons former des maîtres qui serviront de modèle et d'exemple aux autres.

Avant de quitter l'enseignement supérieur, je dois signaler une proposition de la commission du budget qui a reçu l'approbation du ministre. M. Le Provost de Launay s'y est étendu avec quelque complaisance : je n'en dirai qu'un mot.

Nous avons demandé, en présence du développement considérable pris dans ces dernières années par l'enseignement supérieur, qu'il fût fait une revision de cet immense organisme et que le ministre recherchât et fît rechercher par des hommes compétents si, dans l'ensemble constitué par les facultés des sciences et des lettres, par le Muséum, par le Collège de France, par l'Ecole des langues orientales vivantes et par l'Ecole des hautes études, il n'y avait pas des aménagements intérieurs à proposer, si sur certains points il n'y avait pas surcharge d'enseignement, pénurie sur d'autres ; c'est un inventaire que nous avons réclamé, inventaire qui s'impose naturellement lorsque, après une longue période de création, on regarde sur l'espace parcouru et qu'on se demande : tout cela est-il coordonné et procède-t-il d'un plan parfaitement dirigé et réfléchi ? Voilà ce que nous avons demandé : qu'y avait-il de plus naturel ? Il est évident qu'un pareil inventaire est un signe de richesse ; si nous avions été pauvres et anémiés comme les facultés catholiques, nous n'y aurions pas pensé.

M. Le Prevost de Launay a fait une remarque très juste; il a dit : Vous auriez pu éviter certaines dépenses, éviter par exemple de créer une école des hautes études commerciales, une école des études coloniales, puisqu'il y avait déjà une école des langues orientales vivantes.

Cela, messieurs, dépasse la compétence du rapporteur, car les deux écoles appartiennent à des ministères différents. C'est une question qui doit être adressée au Gouvernement plutôt qu'au rapporteur.

Mais, dit incidemment M. Le Prévost de Launay, il y a peut-être lieu de supposer que vous avez voulu créer des enseignements pour certaines personnes.

Dans l'enseignement supérieur, c'est toujours ce qui se fait ; on crée un enseignement lorsqu'on rencontre une tête organisée pour le donner. Lorsqu'une personne déterminée, connue par ses études, par sa compétence, une illustration scientifique, un grand initiateur scintifique se rencontre, on dit : Voilà un homme à qui il faut confier un enseignement. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Je ne dis pas qu'on ait toujours choisi des têtes géniales ; mais, en somme, le principe ne peut pas être contesté. (*Nouvelles marques d'approbation.*)

J'arrive à l'enseignement secondaire. Je tâche d'être bref. Si je suis un peu long... (*Non! non!*), c'est le sujet qui le comporte. (*Parlez! parlez!*)

Quelques voix. A demain!

M. le Président. M. le rapporteur préfère continuer. Veuillez l'écouter.

M. le Rapporteur. Je préfère continuer et terminer, bien que je me sente fatigué. (*Parlez! parlez!*)

L'enseignement secondaire, par une fortune assez naturelle, est celui qui a attiré plus spécialement l'attention des amis comme des adversaires de l'Université. J'attribue cette attention particulière non seule-

ment à l'importance du sujet, mais encore à la précaution que j'ai prise de placer deux grands tableaux en tête de mes observations. Ces deux tableaux ont été faciles à dépouiller et à lire; ils font ressortir des chiffres qui étonnent, qui préoccupent, et alors, naturellement, c'est sur l'enseignement secondaire que se sont portées à la fois la critique et l'attention.

Il y a de quoi : car si nous pouvons dire que notre enseignement supérieur défie toute comparaison, qu'il est même assez riche et assez puissant pour que nous nous proposions de le remanier et de le reviser; si nous pouvons ajouter que l'enseignement primaire élémentaire, couronné par l'enseignement primaire supérieur professionnel, est également dans un état de prospérité indiscutable et se développe constamment, nous sommes forcés de reconnaître que nous rencontrons quelques difficultés et quelques embarras dans la marche de l'enseignement secondaire. Et ce n'est pas après avoir donné la preuve de cette situation par des chiffres que ma langue fourchera pour le dire à cette tribune.

J'ai cité des chiffres; j'y reviens d'un mot, en laissant de côté les tableaux, dont on a véritablement beaucoup et même un peu trop parlé.

Parmi ceux qui ont vu ces tableaux, qui ont pris la peine de les examiner, on rencontre deux sortes d'esprits. Les optimistes, que rien n'étonne, disent : Vous avez perdu des élèves, cela n'a rien d'extraordinaire; vous les retrouvez dans l'enseignement primaire supérieur. Et cela leur suffit.

D'abord, le fait n'est pas exact. J'ai comparé département par département ; je ne me suis pas contenté des établissements : j'ai pris le groupe départemental; dans l'intérieur de chaque département, j'ai comparé le mouvement de la population de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire supérieur, entre les deux dates qui fixent nos préoccupations : l'année 1887, époque à partir de laquelle fléchit l'enseignement secondaire, et l'année 1891, date à laquelle nous sommes, et j'ai constaté que la moitié au moins, entendez-le bien ! des pertes de l'enseignement secondaire ne pouvait pas s'expliquer par un accroissement de l'enseignement primaire supérieur.

M. Leydet. Et l'enseignement primaire simple ?

M. le Rapporteur. L'enseignement primaire supérieur ne dessert pas la même clientèle que l'enseignement secondaire. Il faut bien concevoir que ce n'est pas pour rien qu'on a superposé l'enseignement primaire supérieur professionnel à l'enseignement primaire élémentaire; il y a là un élément d'attraction, un appel de bas en haut, et beaucoup des élèves de l'enseignement primaire supérieur sont des élèves qui continuent précisément l'éducation de l'école primaire élémentaire.

Mais quand bien même il serait vrai que, unité pour unité, tous les élèves que l'enseignement secondaire a pu perdre se retrouveraient dans les écoles primaires supérieures, il n'y aurait pas dans ce fait de quoi se réjouir. C'est une explication numérique, une explication matérielle ; mais au point de vue moral, au point de vue social, cela ne marquerait pas moins une diminution, une déchéance, un abaissement. (*Très bien ! très bien! à gauche.*)

Il faut nous dire que l'enseignement secondaire est la source, la pépinière de laquelle sort, à quelque opinion qu'on appartienne, le personnel administratif et politique de chaque génération ; or, il n'est pas

indifférent de prendre ce personnel à un degré plus haut ou à un degré plus bas. Je n'insiste pas autrement sur ce point, et j'arrive aux pessimistes.

Les pessimistes disent : Oui, vous signalez des pertes et vous essayez d'en indiquer les causes et les remèdes. Mais comme tout cela est mesquin! comme tout cela est insuffisant! Comment! vous vous imaginez qu'après avoir montré que l'instabilité des programmes était l'une des causes capitales de la dépression de l'enseignement secondaire; qu'après avoir parlé de l'abusive multiplication et du trop fréquent renouvellement des livres de classe; qu'après avoir parlé de la nécessité d'achever cette réforme du répétitorat, de trouver enfin un *modus vivendi* pour les maîtres répétiteurs, dont la situation indécise peut nuire à vos établissements; qu'enfin, après avoir protesté et même réagi contre la multiplication des congés et des sorties, qui n'ont pas l'avantage que l'on croit de mettre suffisamment en relations les enfants et les familles et qui ont le désavantage certain de troubler l'enseignement, vous vous imaginez qu'après avoir indiqué ces causes vous avez fait grand'chose?

Mon Dieu! messieurs, j'estime qu'une commission du budget doit dire ce qu'elle voit, et, examinant la situation, c'est d'abord cela qu'elle a vu. Je ne dis pas qu'elle n'ait pas vu autre chose : nous allons y revenir.

Il faut croire que nous n'avons pas été si mal inspirés et que nos yeux n'étaient pas si mauvais, puisque, aussitôt ces causes signalées, l'honorable ministre de l'instruction publique y a apporté les remèdes mêmes que la commission du budget avait indiqués, qu'elle avait même, pour parler plus exactement, discutés avec lui.

Pour les programmes, la preuve vient de vous en être donnée : M. le ministre a prié mon honorable ami M. Reinach de ne pas insister sur sa demande du dépôt d'un projet de loi, qui serait le corollaire tout naturel du beau discours que nous avons applaudi, mais qui n'en aurait pas moins l'inconvénient d'accroître encore cette instabilité des programmes contre laquelle nous nous élevons tous.

Il a donné une autre preuve par la circulaire sur les livres de classe, qui remet les personnes et les choses à leur place.

M. Leydet. Il faudra y tenir la main.

M. le Rapporteur. Cela regarde M. le ministre.

De même pour l'organisation du répétitorat, qui résulte des décrets des 28 et 29 août derniers; et enfin, abordant la difficulté de front, M. le ministre de l'instruction publique a pensé, comme la commission du budget, qu'une des causes principales de la diminution de nos établissements secondaires était l'augmentation malencontreuse des tarifs qui résultait du décret du 1er octobre 1887. (*Marques d'approbation à gauche.*)

Puisqu'on a parlé des sacrifices considérables que l'Etat s'imposait pour les lycées, il est bon d'indiquer quelques chiffres à la Chambre.

Actuellement, en tenant compte des augmentations proposées au budget de 1892, un élève d'un lycée de garçons, sans distinction entre les internes et les externes — car, vous le savez, l'Etat supporte à peu près complètement les frais de l'enseignement, — pour les externes comme pour les internes, un élève, dis-je, coûte à l'Etat 253 francs.

Dans un collège de garçons, — je donne le renseignement en

passant, — un élève coûte à l'Etat 128 francs. Dans les lycées et collèges de jeunes filles, une élève coûte 206 francs.

Vraiment, ces chiffres n'ont rien d'exorbitant, et quoiqu'il en doive résulter quelque perte pour le budget, on peut et on doit dire à l'administration : Allez encore plus loin. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Votre instruction est une instruction élevée ; elle revêt un caractère de choix, de sélection ; mais il faut que cette sélection se fasse le plus possible au profit des enfants les mieux doués de vos écoles primaires. (*Très bien! très bien! sur les mêmes bancs.*) Réunissez, raccordez en quelque sorte les deux ordres d'enseignement.

Aujourd'hui, la suture commence à se faire. Vos programmes y contribuent : ils ont été faits, échelonnés, superposés, de façon à ce que le passage d'un enseignement à l'autre s'opère facilement. Eh bien! il est nécessaire que vous alliez encore plus loin, et puisque, par une sorte de mode, par un genre, par ce je ne sais quoi qu'on appelle « bien porté », la bourgeoisie, oubliant que ses pères se flattaient d'être des voltairiens et des libéraux, imprévoyante de sa chute prochaine... (*Applaudissements à gauche*), ne veut plus s'approcher de ces écoles où se distribue un enseignement dont la supériorité est incontestée, ouvrons ces lycées et ces collèges aux enfants du peuple, ouvrons-les aux fils de nos instituteurs, des douaniers, des gendarmes, des petits employés...

Plusieurs voix à gauche... et des petits agriculteurs.

M. le Rapporteur... aux fils de nos paysans et de nos ouvriers, à tous ceux enfin qui, plus près de la terre, plus près de l'origine en quelque sorte, ont plus de fraîcheur dans le cerveau et plus de chaleur dans le cœur ! (*Vifs applaudissements sur les mêmes bancs.*)

Ces mesures, certes, si on les prend une à une, n'apparaissent pas comme très importantes; mais en toutes choses il faut considérer l'ensemble ; il faut juger les institutions, les opinions et les hommes dans leur ensemble et non par tel ou tel détail.

Ce n'est pas tout : nous avons remarqué qu'il n'existait pas une solidarité suffisante entre les divers ordres d'enseignement. On sait bien que, depuis le bas jusqu'en haut, c'est toujours l'Université de France; mais cela ne suffit pas, et je vous cite comme exemple ce qui se passe entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire.

Je laisse de côté, pour le moment, les relations de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire, et Dieu sait qu'il y aurait fort à dire de ce côté.

Vous avez modifié vos programmes, monsieur le ministre; nos jeunes gens, dans les lycées et collèges, se préparent à leurs examens sur la foi de ces programmes. Ils arrivent ensuite à la faculté, où ils se trouvent en présence d'hommes véritablement distingués, tellement distingués qu'ils regardent de trop haut les choses humaines en général et celles de l'enseignement secondaire en particulier. N'ayant pas suivi le mouvement d'esprit, la suite des choses qui ont amené les modifications survenues, ces professeurs sont portés à en tenir fort peu de compte. Ils apportent ainsi dans l'appréciation de ces jeunes gens les souvenirs des programmes anciens, auxquels, dans leur état d'esprit, ils accordent la préférence. Ils jugent donc, ces juges, avec l'esprit des anciens programmes qu'ils regrettent ouvertement, des élèves formés d'après les programmes nouveaux.

Il y a là forcément — je tâche de me faire comprendre le plus clairement possible... (*Très bien! très bien!*) — un désaccord, un manque d'unité, que votre autorité peut et, permettez-moi de le dire, monsieur le ministre, doit faire cesser. Car ces programmes, si vous les avez faits, c'est que vous les avez crus vrais, bons, et l'Université tout entière doit s'incliner. (*Applaudissements.*)

Il y aurait bien encore d'autres choses à faire. M. Le Prevost de Launay l'indiquait, et il a pu constater que la Chambre écoutait avec attention son observation lorsqu'il a parlé de ces fonctionnaires qui désertent les écoles de la République. Il a cité les paroles d'un préfet, de M. Robert, un de nos anciens collègues, qui signalait les moyens dont il avait personnellement usé pour empêcher cet oubli des convenances, — on a même dit, je crois, de la décence, et je reprends ce mot pour mon compte. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Eh bien! oui. Et il est assez drôle qu'il y ait des gens dans ce pays qui, n'étant pas forcés d'être fonctionnaires, se croient en droit, une fois qu'ils le sont devenus, — et on sait souvent au prix de quelles sollicitations... (*Très bien! très bien! à gauche*), — d'avoir en quelque sorte une double comptabilité, ou, si vous aimez mieux, une double conscience : à la fin du mois, c'est la conscience qui touche l'argent de l'Etat, et tout le reste du mois, c'est la conscience qui se défie de l'Etat et qui le lui dit en mettant ses enfants hors des écoles de l'Etat. (*Applaudissements à gauche.*)

Il n'est pas besoin d'une loi, du grand appareil législatif pour faire cesser de pareils procédés : il suffit que le Gouvernement veuille et qu'il parle. Les fonctionnaires sont gens qui ont toujours l'oreille ouverte et qui comprennent parfaitement. (*Sourires.*) C'est une question de Gouvernement.

C'est pour cela que la commission du budget n'a pas voulu qu'elle fût soulevée dans son rapport; sur ses trente-trois membres, elle compte trente et un républicains qui ont compris qu'il s'agissait là d'une question gouvernementale d'ordre absolument général.

M. le comte de Lanjuinais, *ironiquement.* S'il y avait un moyen d'introduire une disposition de ce genre dans la loi de finances?...

M. le Rapporteur. Mais, monsieur de Lanjuinais, si cela était possible, ce ne serait peut-être pas mauvais! Les lois de finances contiennent des dispositions si diverses!

M. Laroche-Joubert. Ce serait une nouvelle preuve de votre amour de la liberté!

M. le Rapporteur. Mais tout cela, je le reconnais, ce ne sont pas des moyens décisifs; il faut aller au fond de la question; je n'appelle pas moyens décisifs la proposition qui porte le nom de mon honorable collègue M. Pochon. Cette proposition, je me refuse absolument à la voter. (*Très bien! sur divers bancs à gauche et au centre.*) Je pense que la liberté de l'enseignement est une conquête de ce temps, de ce siècle, et j'estime que nous finirions mal le siècle si nous étranglions cette liberté en le finissant. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

Je pense qu'entre la liberté et la contrainte notre choix n'est pas douteux, et que nous ne devons pas transporter sur le terrain politique, sur le terrain scolaire, le péché originel, qui ne fait déjà pas si bonne figure sur le terrain théologique. (*Rires approbatifs à gauche et au centre. — Interruptions à droite.*)

Il y a autre chose à faire : il y a à supprimer la loi de 1850. Cette loi est mauvaise à peu près dans toutes ses parties. (*Très bien! à gauche.*) Je ne connais qu'un point où elle soit tolérable pour une démocratie républicaine : c'est précisément lorsqu'elle assure la liberté de l'enseignement et la possibilité de la concurrence. Pour tout le reste, il faut la supprimer; il faut en arracher les derniers feuillets. Ce qu'on a fait pour l'enseignement primaire, il faut le faire pour l'enseignement secondaire. Il faut qu'enfin l'Etat ait le droit d'entrer dans ces établissements que l'on ne connaît que d'une manière tout à fait superficielle, car on ne peut pas savoir ce qui réellement s'y enseigne. La loi dit bien que l'enseignement doit y être conforme à la constitution, à la morale et aux lois. Nous serions curieux de savoir comment l'Etat peut se rendre compte de l'observation de la loi à cet égard. Lorsqu'il arrive, dans la personne d'un de ses inspecteurs, dans un de ces établissements, on lui montre tout, excepté les classes : on lui fait admirer les cuisines, qui sont généralement bien tenues (*Sourires*); les dortoirs, qui sont en général bien montés; mais dès qu'il veut ouvrir un livre, vérifier un devoir ou interroger un élève, la loi est là qui l'arrête. Eh bien! il faut que cette loi disparaisse. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

M. Le Provost de Launay. Les résultats des concours d'admission aux écoles spéciales Saint-Cyr et Polytechnique vous répondent!

M. le Rapporteur. Mais il y a quelque chose de plus : nous demandons également qu'on exige des maîtres de l'enseignement secondaire libre les mêmes grades et les mêmes titres que ceux que l'on demande aux professeurs de l'Université. (*Très bien! très bien! à gauche.*)

M. le comte de Lanjuinais. Et pourquoi cela?

M. le Rapporteur. Vous avez voté, en 1875, une loi qui impose des grades à quiconque veut enseigner dans les facultés; vous avez voté, le 16 juin 1881, la suppression de toute équivalence entre le brevet de capacité et la lettre d'obédience, et vous avez imposé à quiconque veut se consacrer à l'enseignement primaire la possession d'un brevet personnel...

M. le comte de Lanjuinais. Mais c'est absolument contraire à la liberté! (*Exclamations et rires à gauche.*) Chacun devrait être libre d'enseigner. (*Nouvelles exclamations sur les mêmes bancs.*) C'est aux pères de famille d'apprécier et de faire leur choix. (*Mouvements divers.*)

M. le Rapporteur. En attendant que le vœu exprimé par M. de Lanjuinais s'accomplisse...

M. le comte de Lanjuinais. J'espère bien qu'il le sera quand nous aurons un gouvernement véritablement libéral!

M. le Rapporteur... et que nous ayons des professeurs, des médecins et des avocats méritant tous le nom de « Sangrado » (*Sourires*), je demande que l'on établisse pour l'enseignement secondaire les mêmes exigences que celles qui existent déjà pour l'enseignement primaire et supérieur.

M. le comte de Lanjuinais. C'est antilibéral!

M. le Rapporteur. Comment? Pour pouvoir être instituteur dans la plus petite commune de France, il faut avoir un brevet, et vous trouvez naturel que dans une grande ville, à Paris, par exemple, il suffise, pour abriter dix, vingt, trente ou quarante professeurs dépourvus de tous titres, qu'un seul d'entre eux possède le simple grade de bachelier!...

M. Frédéric Grousset. Avec cela, ils font une bonne concurrence à l'Université.

M. le Rapporteur. Messieurs, cela explique bien des choses!

Tout d'abord, n'ayant pas les mêmes charges, les mêmes obligations, ils peuvent se livrer tout entiers à cette propagande, à ce recrutement que l'on désigne quelquefois sous le nom plus juste de racolage... (*Vives exclamations à droite.*)

M. le comte de Lanjuinais. Nous n'avons pas besoin de cela!

M. le Rapporteur. C'est bien un racolage...

M. le comte de Lanjuinais. Non!

M. le Rapporteur... Et vos amis ne reculent pas devant la chose, si le mot leur déplaît. Je connais personnellement des fonctionnaires, des officiers qui, au moment où ils vont mettre leurs enfants au lycée, en sont détournés parce qu'on leur dit : « Voulez-vous venir chez nous? Voici une bourse, deux bourses, trois bourses! »

M. La Chambre. En tout cas, ce n'est pas le contribuable qui les paye, celles-là!

M. le Rapporteur... Si ce n'est pas là du racolage, vous viendrez dire comment cela doit s'appeler...

Un membre à droite. Vous faites la même chose!

M. le Rapporteur. Ainsi donc, rendre l'inspection de l'Etat réelle et effective, imposer à quiconque veut enseigner la possession d'un grade individuel dans l'enseignement secondaire comme on le lui impose dans l'enseignement primaire ou dans l'enseignement supérieur, voilà ce qu'il importe de faire.

Il faut profiter au moins des articles de la loi de 1850 qui sont acceptables, de cet article, par exemple, qui permet à l'Etat, dans certaines circonstances, d'assister les établissements libres laïques qui peuvent avoir besoin de lui et dans lesquels il doit voir des alliés. Vous avez un établissement auquel on fait allusion, dont on n'a pas dit le nom tout à l'heure, je ne sais pas pourquoi, je vais le nommer tout de suite : c'est le collège Stanislas.

C'est un collège religieux. Et bien, pourquoi n'y aurait-il pas un collège Stanislas laïque? Pourquoi l'Etat, développant le système pratiqué à Stanislas, n'associerait-il pas à son œuvre, comme des alliés et des émules, telles écoles dont les noms viennent à l'esprit de tous? Est-ce que l'Etat craint la concurrence? Non. — Il ne craint que l'hostilité, c'est-à-dire la propagande faite par insinuation, par malice, par menace, par perfidie et par méchanceté. (*Très bien! à gauche. — Bruit à droite.*) Il ne craint pas l'émulation, ni la rivalité...

M. le comte de Kergorlay. Pourquoi donc une association de laïques ne créerait-elle pas un Stanislas laïque et libre?

M. le Rapporteur. Nous discuterons cela lorsqu'on parlera des universités, monsieur de Kergorlay. Je vous répondrai alors, et, si vous voulez, j'irai jusqu'au fond du sac de vos amis. (*Rires à gauche. — Bruit à droite.*)

M. le comte de Lanjuinais. Quand on ira au fond du vôtre, on ne trouvera toujours pas la liberté! (*Très bien! à droite.*)

M. le Rapporteur. On y trouvera le droit commun! Ce que nous demandons, c'est l'application du droit commun : quiconque veut en-

seigner à un degré déterminé doit avoir le même grade que son voisin qui enseigne à ce même degré. (*Très bien ! très bien ! à gauche.*)

M. LE COMTE DE KERGORLAY. Faites donc des collèges libres ! Stanislas est un collège libre.

M. LE RAPPORTEUR. Oui, mais l'Etat lui fournit le personnel ; il y a association, en fait.

M. LE COMTE DE LANJUINAIS. Vous ferez des collèges libres si l'Etat paye tout. (*Très bien ! à droite.*)

M. LE RAPPORTEUR. Messieurs, un dernier mot pour rectifier une erreur ; il ne pouvait pas être question des lycées et des collèges sans qu'il fût question, au moins incidemment, des bourses. L'honorable M. Le Provost de Launay en a parlé, et il a reconnu que la commission et son rapporteur, en faisant une réduction de principe, avaient émis la véritable doctrine sur ce point. Mais il a paru croire — et je tiens à rectifier cette confusion — que les bourses seraient attribuées sans concours. Non, messieurs, elles sont et elles continueront d'être obtenues au concours ; mais ce que nous demandons, c'est que l'on tienne compte plus que jamais du mérite individuel de l'enfant, et même qu'on en tienne plus grand compte que de la valeur et des services des parents.

Nous pensons que les bourses sont données par l'Etat pour l'Etat, et non pour l'enfant. (*Très bien! à gauche.*)

Elles sont données à tel enfant, parce que sur lui se placent des espérances, parce qu'on peut supposer qu'il y aura là une intelligence, une valeur morale et sociale qu'il est bon d'encourager et de développer. (*Très bien! très bien! sur les mêmes bancs.*)

Voilà pourquoi l'Etat donne des bourses. Nous ne demandons pas qu'on innove en matière de concours; nous demandons simplement que, dans l'appréciation des circonstances et des conditions, on tienne compte le plus possible du mérite intellectuel de l'enfant et des promesses que son avenir réserve. (*Nouvelles marques d'approbation à gauche.*)

J'ai terminé, messieurs. En somme, la situation de l'enseignement public répond convenablement, dignement, aux efforts et aux sacrifices des Chambres républicaines.

L'enseignement supérieur, je l'ai dit, est hors de toute contestation et de toute comparaison.

L'enseignement primaire a pris un développement considérable, et il suffira de créer 2,800 à 3,000 postes ou écoles, ainsi que je l'ai indiqué en commençant, pour que le réseau scolaire primaire soit complet.

L'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire des jeunes filles, qui sont les créations originales, l'œuvre propre, l'acte personnel de la troisième République, accusent une prospérité et un succès que personne ne peut contester et qui nous remplit de joie.

Reste l'enseignement secondaire. On a parlé de ses embarras; on a même parlé de crise. Je ne reculerai pas devant ce mot; aussi bien, je crois m'en être servi plusieurs fois. Mais cette crise, que je ne nie pas, est conjurée, non seulement parce qu'il y a eu 800 élèves de plus dans les lycées à la rentrée d'octobre, — ce n'est pas là-dessus que je fonde

ma satisfaction, — mais parce que désormais l'Université elle-même est avertie par ces critiques de ce que l'Etat a le droit d'attendre d'elle.

Personne ne conteste que les membres qui la composent ne soient une réunion d'hommes également estimables pour leur science et pour leur conscience ; mais ce qu'on leur demande, c'est d'avoir davantage ou du moins de manifester davantage le sentiment de la solidarité ; de montrer qu'ils ont exactement conscience des besoins de la société qui les entoure, qu'ils sont bien véritablement de leur temps, et que, pour avoir étudié dans ces auteurs dont parlait si superbement tout à l'heure M. Reinach, ils ne sont pas devenus étrangers à leur époque, à leur pays et à la République. (*Double salve d'applaudissements à gauche et au centre.*)

BIBLIOGRAPHIE

F. Pillon. — *L'Année philosophique*. Première année, 1890, 1 vol. in-8° de la Bibliothèque de philosophie contemporaine. Paris, Alcan, 1891.

On sait quelle place considérable occupe maintenant dans l'enseignement universitaire la philosophie criticiste. Le *Essais* de M. Renouvier, qui dénotent un esprit sincère, vigoureux, original, avaient été peu lus à leur apparition. Ils l'ont été beaucoup depuis vingt ans. Et leur influence a été heureuse en tant qu'ils ont contribué à ramener les esprits vers la recherche désintéressée de la vérité. M. Pillon a plus que personne, par la part qu'il a prise à la rédaction de la *Critique philosophique*, forcé nos contemporains à lire le successeur de Hume et de Kant. — On songe, à propos de MM. Renouvier et Pillon, à Auguste Comte et à Littré. Il y a toutefois cette différence entre les deux écoles, que MM. Renouvier et Pillon, en se complétant l'un par l'autre, n'ont pas cessé de marcher dans la même direction et de travailler en commun au succès de leur œuvre.

La *Critique philosophique* a cessé de paraître après avoir fait son œuvre et recruté pour la doctrine tous les adhérents qu'elle pouvait revendiquer. Il restait à montrer que l'école continue à vivre et qu'elle ne se désintéresse pas des questions qui nous occupent. M. Pillon, qui avait publié en 1868 et en 1869 l'*Année philosophique*, a repris cette publication. Le volume qu'il consacre à l'année 1890 comprend : 1° un article de M. Renouvier sur l'accord de la méthode phénoméniste avec les doctrines de la création et de la réalité de la nature ; 2° un article de M. Pillon sur la première preuve cartésienne de l'existence de Dieu et la critique de l'infini ; 3° une notice de M. L. Dauriac sur M. Guyau ; 4° une bibliographie philosophique française de l'année 1890 par M. Pillon.

La Bibliographie de M. Pillon passe successivement en revue les ouvrages de métaphysique et de psychologie, de morale et de philosophie religieuse, de philosophie de l'histoire et de sociologie, d'histoire de la philosophie. M. Pillon les examine tous, après en avoir fait con-

naître le contenu, pour montrer en quoi ils se rapprochent ou s'éloignent des doctrines criticistes. En le lisant, on se rend un compte plus exact des directions que suit la philosophie française, on saisit plus nettement la doctrine qu'il a exposée et défendue avec M. Renouvier. Ainsi on passe de l'Evolutionnisme des idées forces de M. Fouillée aux Nouveaux Essais de critique philosophique de M. Franck, au Libre Arbitre de M. Naville, à l'Avenir de la science de M. Renan et à la Psychologie de Rosmini. Puis à côté du Problème religieux au XIXe siècle de M. Alaux, on trouve le Bonheur de vivre de sir John Lubbock, la Vie intime des dogmes et leur puissance évolutive de M. Sabatier. L'Italie mystique de M. Gebhart précède l'examen de quatre écoles d'économie sociale (Cl. Jannet, Stiegler, Gide, Fr. Passy), la Vue générale de l'histoire politique de l'Europe de M. Lavisse, les travaux de Lombroso sur l'Anthropologie criminelle et ses récents progrès, de Tarde sur les Lois de l'Imitation et la Philosophie pénale. Dans l'Histoire de la philosophie, il est question des études de MM. B. Saint-Hilaire et Adam sur Bacon, de M. Paul Janet sur Lamennais, de M. Bois sur les origines de la philosophie judéo-alexandrine, de M. Lons sur l'Ecclésiaste et la philosophie grecque.

M. Dauriac s'est surtout attaché à l'esthétique de Guyau. Il l'a clairement exposée en l'éclairant par sa philosophie ; mais il l'a vigoureusement combattue en essayant de montrer que si les doctrines de Guyau ne sont guère propres à inspirer le courage de penser et le goût de vivre, son optimisme reste invinciblement et irrésistiblement contagieux.

M. Pillon s'est attaqué à la première preuve qu'a donnée Descartes de l'existence de Dieu. Nous avons l'idée d'un être infini et parfait ; cette idée n'est en nous ni formellement, ni éminemment : elle a donc Dieu pour cause. Non seulement, dit M. Pillon, nous n'avons pas l'idée claire et distincte de l'être infini, mais encore nous n'en avons aucune idée. Pour la psychologie, l'infini est inconnaissable : pour la logique, l'infini numérique et par suite aussi l'infini de grandeur mathématique constituent un amoncellement d'absurdités palpables. Quant à l'idée de perfection, nous la confondons avec la grandeur mathématique et nous sommes ainsi conduits à une conception absurde de la causalité. Le criticisme phénoméniste a toujours distingué la perfection de l'infini et n'y voit qu'une « idée générale formée de celles de qualités diverses d'une excellence telle que nous les contemplons avec une estime et une satisfaction sans mélange, et que nous n'imaginons rien du même ordre que nous jugions préférable ». M. Pillon ne fait pas d'ailleurs uniquement la critique de Descartes ; il combat et réfute, à son point de vue, tous ceux qui ont voulu maintenir l'argument cartésien en lui donnant une interprétation nouvelle.

Le néo-criticisme supprime le concept de substance, que des philosophes ont employé pour satisfaire notre besoin de stabilité et nous assurer que l'ordre des phénomènes n'est pas illusoire. Ne pourrait-on pas croire que supprimer « ce qui ne varie point avec le temps, ce qui sera comme il a été, parce que son être est essentiel et éternel », c'est préparer la ruine de tout dogmatisme propre à nous donner confiance dans les choses? C'est donc une défense du phénoménisme que présente M. Renouvier. D'abord, dit-il, ce sont les penseurs substantialistes qui ont formulé les doctrines les plus contraires à la croyance en la stabilité du monde actuel et en la vie future. Car ils ont été conduits par la logique au panthéisme et au déterminisme : le phénomène, ne faisant

que naître et périr, est l'illusoire, si l'on pose une substance immuable et seule cause. Au contraire, en se bornant à étudier les lois qui relient les phénomènes, en traitant les faits intellectuels et moraux comme le savant traite les faits physiques, les néo-criticistes trouvent dans la permanence des lois les garanties de stabilité et de sécurité que ne fournit pas l'hypothèse de la substance. Il y a plus : ils sont par là en accord avec la croyance religieuse en un Dieu créateur et personnel comme en l'immortalité de l'âme. Postulats moraux, la liberté, la vie future, l'existence et l'unité de Dieu ne soulèvent aucune difficulté théorique pour entrer dans le système.

Cet article de M. Renouvier, qui résume d'une façon fort heureuse toutes ses doctrines, nous montre très nettement le but qu'il s'est proposé. Kant avait voulu conserver les croyances chrétiennes en faisant une place aussi large que possible à la science de son temps. M. Renouvier a poursuivi le même résultat en s'inspirant tout à la fois de Kant et de Hume. Un moment on a pu croire que sa doctrine philosophique, rapprochée du protestantisme libéral, recruterait des adhérents nombreux en notre pays, qu'il se constituerait ainsi une théorie mi-philosophique et mi-religieuse dont vivraient ceux qui ne veulent pas rompre complètement avec le passé, mais qui demandent que la science moderne prenne dans la direction de notre pensée une place aussi grande que possible. Ceux-là même y auraient applaudi, qui attendent exclusivement de la science et de l'avenir la solution des questions qui intéressent le plus l'humanité. Ils liront MM. Renouvier et Pillon : leurs articles, comme autrefois leurs livres et leur Revue, les feront réfléchir et les disposeront à accepter moins aisément des assertions contestables qui tirent leur autorité des grands noms derrière lesquels elles s'abritent. F. Picavet.

NOUVELLES DE L'ÉTRANGER

On nous écrit de Berlin :

La conférence réunie l'an passé sur l'initiative de l'empereur a abouti à une diminution du nombre des heures consacrées à l'étude des langues classiques. Mais on semble ne pas vouloir s'en tenir là, et des projets surgissent de toutes parts. On songerait à commencer l'étude des langues par une autre langue que le latin. Ce serait là une initiation à l'étude du latin lui-même, toujours considéré comme indispensable. A titre d'initiatrice, il est naturel que l'on choisisse la langue française, quoique quelques novateurs, en minorité, il est vrai, songent à confier ce rôle à l'anglais, plus facile que le français pour des écoliers allemands. L'étude du latin commencerait donc seulement en *quarta* (votre sixième) ; on parle même de la reculer jusqu'en *untertertia* (votre cinquième). Quant au grec, il reculerait d'*untertertia* en *obertertia* (quatrième), ou même en *untersecunda* (troisième). Tout cela reste sans doute à l'état de projet. Mais on en vient déjà aux essais pratiques. Un lycée organisé d'après les idées nouvelles doit être fondé à Francfort-sur-le-Mein. Espérons que la tentative se fera réellement et qu'elle sera couronnée de succès.

Le Gérant, L. SÉRIS.

Paris. — Imp. PAUL DUPONT (Cl.) 309.12.91.

TABLE DES MATIÈRES

DU TOME XVI

1er JUILLET 1891. — 31 DÉCEMBRE 1891.

TABLE ALPHABÉTIQUE PAR NOMS D'AUTEURS

Pages.

B. — Un lycée de l'ouest 51

Baize (L.). — Nouveau cours de grammaire latine, par *H. Brelet*. 57

Bénard (Léon). — Lettre à M. P. 35

Blum (Eugène). — Introduction à l'étude de la psychologie, par *A. Hannequin*. 395

— — Lexique de philosophie, par *A. Bertrand* . . 395

— — Education et positivisme, par *R. Thamin* . . 395

Bonnerot (Th.). — Lexicon poeticum totius linguæ latinæ, par *V. Lanfranchi* 398

Boudin (Dr). — Herbier des commençants, par le Dr *H. Rousseau*. 258

Bourgeois (Léon). — Discours prononcé à la distribution des prix du concours général. 105

— — Discours prononcé à la Chambre des Députés, à propos du budget de l'instruction publique 491

Bourgoin (Auguste). — Histoire de la littérature française, par *Ch. Gidel* 378

Brédif. — Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Vesoul (extrait) 265

Chauvelon (Emile). — A propos des lectures choisies de Jean-Jacques-Rousseau, édition Rocheblave. 308

— — A propos de *Politiques et Moralistes*, par *E. Faguet* 346, 365

— — A propos du décret du 28 août, relatif aux maitres répétiteurs. Lettre à M. le Proviseur du lycée de Toulouse 411

Pages.

COMPAYRÉ (G.). — Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Poitiers (extrait) 269
DALIMIER. — Allocution prononcée aux obsèques de M. Louis Amat. 98
DUPUY (Charles). — Rapport sur le budget de l'instruction publique pour 1892 (extrait) 130, 151
— — Discours prononcé à la Chambre des députés, à propos du budget de l'instruction publique 526, 549
FABIÉ. — Discours prononcé à la distributioh des prix du Concours général 112
E. G. — La discussion du budget de l'instruction publique en Autriche 516
GAUTIER (A.). — Rapport sur le concours du professorat des classes élémentaires de l'enseignement classique en 1890 (suite) 12, 37
GAUTIER (Jules). — Chronique hebdomadaire, 1, 21, 41, 61, 81, 101, 121, 141, 161, 201, 221, 241, 261, 281, 301, 321, 341, 361, 381, 401, 421, 441, 461, 481, 501, 521, 541.
— Les deux révolutions d'Angleterre, par *Ed. Sayous* 537
— La France sous Louis XV, par *H. Carré* . 537
J. G. Distribution des prix au lycée de Troyes 170
CAUTIER (Paul). — Le Provisorat des Lycées 66
GIRARD (Jules). — Rapport sur le Concours d'agrégation des Lettres en 1891. . . . . 376, 385
GIROT (A.). — Agrégation d'allemand. Bibliographie spéciale pour 1892. . . . . 412, 436
— Certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande. Bibliographie spéciale pour 1892. 439
GRÉARD. — Discours prononcé à l'Académie française, en réponse au discours de reception de M. de Freycinet. 503
GROS (Charles). — Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Troyes. 176
JODIN. — Epitome historiæ grœcæ, par *E. Rittier* 440
LATOUR (Louis). — L'étude de la langue anglaise et les programmes de l'enseignement moderne. 166, 211
MEUNIER (Georges). — Quelques mots sur l'organisation de l'instruction publique en Grèce 546
MOREL (Léon). — La deuxième langue vivante dans l'enseignement moderne. 6
MORLET. — Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Troyes. 170
P. — Comptes rendus de thèses passées devant la Faculté des lettres de Paris. 30, 35, 47, 74, 128, 146, 205, 248, 286, 305
PICAVET (F.). — L'activité mentale et les éléments de l'esprit, par *Fr. Paulhan* 93

Pages.

PICAVET (F.). — Herbert Spencer. — L'éducation intellectuelle, morale et physique, traduction nouvelle, par *Alexis Bertrand* 94
— — Le texte primitif du Contrat social, par *Alexis Bertrand* 94
— — De l'Idéal, par *A. Ricardou* 96
— — Le nouveau mysticisme, par *Fr. Paulhan* . . . 97
— — Etude sur la raison, par *Félix Cellarier* 120
— — La Vie et l'Ame, par *Émile Ferrière*. 157
— — Résumé de la philosophie de Herbert Spencer, par *F. Howard Collins*. 158
— — Les erreurs scientifiques de la Bible, par *Émile Ferrière*. 159
— — Psychologie de l'idiot et de l'imbécile, par *Paul Sollier*. 160
— — Agrégation de philosophie. Bibliographie spéciale pour 1892. . . . . 448, 474 486
— — L'année philosophique, par *F. Pillon*. 558
RAYNAUD. — Discours prononcé à la distribution des prix du lycée de Montpellier (extrait). 354
REINACH (Joseph). — Discours prononcé à la Chambre des députés à propos du budget de l'instruction publique. 427, 452, 490
RUELLE (C. E.) — Au terme de la vie, par *Charles Rozan* . . . 358
— — Louki Laras, par *D. Bikelas*, traduit par le marquis de Queux de Saint-Hilaire. 519
VALRAN (G.). — L'enseignement secondaire moderne et l'enseignement primaire supérieur. 255
ZEVORT (E.). — Rapport sur le Concours de l'agrégation littéraire de l'enseignement secondaire, en 1891. . . 445, 468
ZYROMSKI (E.). — Bernardin de Saint-Pierre, par *Arvède Barine*. 16

TABLE MÉTHODIQUE

AGRÉGATIONS ET CERTIFICATS D'APTITUDE :

Agrégation des sciences mathématiques. — Sujets des compositions écrites en 1891. 273
Agrégation des sciences physiques. — Sujets des compositions écrites en 1891. 229
Programme pour 1892 337
Agrégation des sciences naturelles. — Sujets des compositions écrites en 1891. 154

Pages.

Agrégation de philosophie. — Sujets des compositions écrites en 1891 154
Programme pour 1892 260
Bibliographie spéciale (F. Picavet). 448, 474, 486
Agrégation d'histoire et de géographie. — Sujets des compositions écrites en 1891. 154
Programme pour 1892. 329
Agrégation des lettres. — Sujets des compositions écrites en 1891. 275
Rapport sur le concours de 1891 (Jules Girard) 376, 386
Programme pour 1892 236
Agrégation de grammaire. — Sujets des compostions écrites en 1891. 292
Programme pour 1892. 235
Agrégation d'allemand. — Sujets des compositions écrites en 1891 314
Programme pour 1892. 236
Bibliographie spéciale (A. Girot). 412, 436
Agrégation d'anglais. — Sujets des compositions écrites en 1891 . . . . . 218, 230
Programme pour 1892 337
Agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section des sciences mathématiques). Sujets des compositions écrites en 1891 318
Programme pour 1892. 391
Agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section des sciences physiques et naturelles) Sujets des compositions écrites en 1891. 218
Agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section littéraire et économique). Sujets des compositions écrites en 1891. 155
Rapport sur le concours de 1891 (E. Zévort). 445, 468
Programme pour 1892 231
Sujets de devoirs 370
Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des lettres). Programme pour 1892 338
Certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue allemande. — Sujets des compositions écrites en 1891 . . 316
Programme pour 1892. 235
Bibliographie spéciale (A. Girot) 439
Certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue anglaise. — Sujets des compositions écrites en 1891. . . 296
Programme pour 1892 234
Certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue espagnole. — Sujets des compositions écrites en 1891 . . . 319
Certificat d'aptitude à l'enseignement de la langue italienne. — Sujets des compositions écrites en 1891. . . 298

Pages.

Certitude d'aptitude au professorat des classes élémentaires de l'enseignement classique. — Rapport de M. A. Gautier sur le concours de 1890 (*suite*) 12, 37
Sujets des compositions écrites en 1891 216
Programme pour 1892. 232
Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial (ordre des sciences). Sujets des compositions écrites en 1891 279
Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire spécial (ordre des lettres). Sujets des compositions écrites en 1891. 156
Certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire des jeunes filles (ordre des lettres). Programme pour 1892 . 238

CHRONIQUE HEBDOMADAIRE (*Jules Gautier*) :

La réforme du répétitorat : projet de l'association des maîtres répétiteurs. 1
La réforme du répétitorat : projet de M. le ministre 21
Le projet de loi sur les pensions civiles. 41, 161, 521
A propos de la distribution des prix. 61
Le projet de réforme du répétitorat devant le Conseil supérieur de l'Instruction publique. 81, 101
Rapport de M. Charles Dupuy sur le budget de l'instruction publique 121
La question du provisorat 141
Sur l'importance des fonctions de censeur 201
L'enseignement classique et l'enseignement moderne. . . 221
L'éducation physique. 241
L'enseignement secondaire des jeunes filles 261, 381
Histoires de nos lycées et collèges 281
A propos de la rentrée des classes. 301
A propos d'une brochure de M. Rigolage, relative à l'internat 321
L'enseignement de la géographie 341
La nouvelle loi militaire et les fonctionnaires de l'enseignement public. 361
Amendement au chapitre 43 du budget, relatif aux répétiteurs de la Seine. 401
La discussion du budget de l'instruction publique à la Chambre des députés 421, 441
A propos de la liberté de l'enseignement. 461
A propos de la rentrée des classes. 481
Le discours de M. Gréard à l'Académie française 501
Réformes introduites dans l'enseignement pendant l'année 1891. 541

Pages.

DOCUMENTS DIVERS :

Distribution des prix du concours général. Discours de M. le Ministre et de M. Fabié, professeur au lycée Charlemagne 105
Extrait du rapport de M. Charles Dupuy sur le budget de l'instruction publique pour 1892 . . . . . 136, 151
Distribution des prix au lycée de Troyes. Discours de M. le proviseur et de M. Gros, professeur au lycée. . . 170
Programme des concours ouverts en 1892 et 1893 par l'académie nationale de Reims. 238
Quelques discours de distributions de prix. Extraits des discours prononcés par M. Bredif à Vesoul, et par M. Compayré à Poitiers 265
Extrait du discours prononcé par M. Raynaud à la distribution des prix du lycée de Montpellier. 354
Rapport de M. Jules Girard sur le concours d'agrégation des lettres en 1891 . . . . . 376, 386
A propos du décret du 28 août relatif aux maitres répétiteurs. Lettre à M. le proviseur du lycée de Toulouse (Emile Chauvelon) 411
Discussion du budget de l'instruction publique à la Chambre des députés. 427, 452, 490, 526, 549
Rapport de M. E. Zévort sur le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire spécial (lettres) en 1891 . . 445, 468
Académie française. Réception de M. de Freycinet: discours de M. Gréard 503

DOCUMENTS RELATIFS A L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :

Une distribution des prix en l'an X (communiqué par M. J. Corcelle.) 86

ENSEIGNEMENT A L'ÉTRANGER :

Nouvelles de l'étranger. 560
L'enseignement des langues anciennes en Autriche-Hongrie 405
La discussion du budget de l'instruction publique en Autriche (E.-G.). 516
Quelques mots sur l'organisation de l'instruction publique en Grèce (Georges Meunier) 546

LIBRAIRIE :

Livres à signaler 80, 180, 219
Livres d'étrennes. 537
Sommaire de la *Revue philosophique*, n° d'août 1891. . . 180

Pages.

NÉCROLOGIE :

M. Gressier. 20
M. Louis Amat 98
M. Léon Béquet. 339

QUESTIONS UNIVERSITAIRES :

La deuxième langue vivante dans l'enseignement moderne (Léon Morel). 6
Un lycée de l'Ouest (B.). 51
Le provisorat des lycées (Paul Gautier) 66
L'étude de la langue anglaise et les programmes de L'enseignement moderne (Louis Latour) 166, 211
L'enseignement secondaire moderne et l'enseignement primaire supérieur (G. Valran). 255

SOUTENANCES DE THÈSES :

Faculté des Lettres de Paris :

Thèses de M. *Léon Bénard*. 29 avril 1891. (P.). 35
Thèses de M. *P.-V. Delaporte*. 5 mai 1891 (P.). 30
Thèses de M. *Victor Waille*. 14 mai 1891. (P.) 47
Thèses de M. *François Picavet*. 15 mai 1891. (P.) . . . 74
Thèses de M. *Léo Claretie*. 22 mai 1891. (P.). 146
Thèses de M. *Charles Baron*. 3 juin 1891. (P.) 128
Thèses de M. *Henri Lichtenberger*. 10 juin 1891 (P.). . 205
Thèses de M. *Paul Passy*. 19 juin 1891. (P.). 248
Thèses de M. *Ferdinand Brunot*. 23 juin 1891. (P.). . . 286
Thèses de M. *Edouard Cat*. 29 juin 1891 (P.). 305

VARIÉTÉS :

Avis divers. 100, 260, 375
Troisième centenaire de Jean Amos Comenius. 99
A propos des lectures choisies de Jean-Jacques Rousseau, édition Rocheblave (Émile Chauvelon). 308
A propos de *Politiques et Moralistes*, par E. Faguet (Émile Chauvelon). 346, 365

TABLE DE LA BIBLIOGRAPHIE

Pages.

BARINE (Arvède), — Bernardin de Saint-Pierre (Hachette). 16
BERTRAND (Alexis). — Herbert Spencer. — L'éducation intellectuelle, morale et physique, traduction nouvelle (Belin). 94
— Le texte primitif du Contrat social (Picard). 94
— Lexique de philosophie (Delaplane) 395
BIKELAS (D.). — Louki-Laras. Traduction de Queux de Saint-Hilaire (Firmin-Didot). 519
BRELET (H.). — Nouveau cours de grammaire latine (Masson) . . 57
CARRÉ (H.). — La France sous Louis XV (May et Motteroz). . . 537
CELLARIER (Félix). — Etudes sur la raison (Alcan). 120
DUVAL (Mathias) et CONSTANTIN (Paul). — Anatomie et physiologie animales (J.-B. Baillière). 360
FERRIÈRE (Emile). — La Vie et l'Ame (Alcan) 157
— Les erreurs scientifiques de la Bible (Alcan). 159
GAZIER (A.). — Petite histoire de la littérature française (Armand Colin). 359
GIDEL (Ch.). — Histoire de la littérature française (Lemerre). . . 378
HANNEQUIN (A.). — Introduction à l'étude de la psychologie (Masson) 395
HOWARD-COLLINS (F.). — Résumé de la philosophie de Herbert Spencer (Alcan) 158
LANFRANCHI (V.). — Lexicon pœticum totius linguæ latinæ (Patavia. Turin). 398
PAULHAN (F.). — L'activité mentale et les éléments de l'esprit (Alcan). 93
— Le nouveau mysticisme (Alcan) 97
PILLON (F.). — L'année philosophique (Alcan). 558
RICARDOU (A.). — De l'idéal (Alcan). 96
RITTER (E.). — Epitome historiæ græcæ (Dupont). 440
ROUSSEAU (Dr H.). — Herbier des commençants (Paul Dupont). . 258
ROZAN (Ch.) — Au terme de la vie (Ducroq). 358
SAINT-HILAIRE (de Queux de). — Voyez D. Bikelas :
Sayous (Ed.). — Les deux révolutions d'Angleterre (May et Motteroz. 537
SOLLIER (Paul). — Psychologie de l'idiot et de l'imbécile (Alcan). 160
THAMIN (R.). — Education et positivisme (Alcan) 395

GEORGES NOEL.

FIN DU TOME XVI DE LA *Revue de l'Enseignement*.

Paris. — Soc. d'Imp. PAUL DUPONT, 4, rue du Bouloi (Cl.) 250.2.92.

36140
Author Revue de l'Enseignement secondaire
Title et de l'Enseignement supérieur
Vol 16

University of Toronto
Library

DO NOT
REMOVE
THE
CARD
FROM
THIS
POCKET

Acme Library Card Pocket
Under Pat. "Ref. Index File"
Made by LIBRARY BUREAU